

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

JULIANA COSTA MULLER

**CRIANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE:
representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil**

Florianópolis, 2014

JULIANA COSTA MULLER

**CRIANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE:
representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Monica Fantin

Florianópolis, 2014

JULIANA COSTA MULLER

CRIANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE:
representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina, Linha Educação e
Comunicação, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Orientadora: _____
Dr^a Monica Fantin
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Membro: _____
Dr^a Gilka Elvira Ponzi Girardello
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro: _____
Dr^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: _____
Dr^a Raquel Gonçalves Salgado
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Membro: _____
Dr^a Kátia Adair Agostinho
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Florianópolis, 11 de novembro de 2014

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar registrado e demonstrar gratidão a todas as pessoas que me deram apoio, que fazem e fizeram parte de minha vida. Tudo que conquistei e conquisto tem o envolvimento delas, e, hoje, humildemente quero compartilhar este momento tão importante para mim. Uma conquista que é nossa! Assim, agradeço...

...primeiramente a Deus, que me concedeu a vida e a sabedoria para que com ela alcançasse meus objetivos e não fraquejasse diante das dificuldades. Por colocar em minha vida pessoas excepcionais que me incentivam sempre...

...à professora Dr^a Monica Fantin, que me orientou com rigor, instigando-me às pesquisas e estudos sobre a temática. Muito obrigada pelos momentos de troca, de aprendizagem e aperfeiçoamento que me conduziram na conquista de mais 4 anos de estudos no doutorado sob sua orientação...

...às professoras da banca que prontamente aceitaram ao convite, proporcionando-me um momento rico de sabedoria e inspiração...

...às professoras que contribuíram durante a banca de qualificação da presente pesquisa...

...a professora Daniela Karine Ramos pelo carinho e confiança ao emprestar os *tablets* para a realização da pesquisa...

...à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pelo programa de pós-graduação, magnitude e abrangência de 38 anos de história, em que, como mestranda, obtive significativas aprendizagens que resultaram no impulso pelo mergulho teórico aos estudos do mestrado e processo seletivo do doutorado de 2015, no qual fui aprovada e darei continuidade aos estudos...

...à instituição de fomento CNPq, pelos dois anos de bolsa de estudos...

...ao Núcleo de Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA), pelos encontros e estudos em grupo...

...ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), que prontamente aceitou a realização da pesquisa, dando-me apoio e incentivando a pesquisa...

...à professora do grupo 6, que se mostrou receptiva e foi uma grande aliada neste estudo...

...às bolsistas do grupo 6, que se empenharam em acompanhar a turma e registrar todos os momentos da pesquisa...

...à minha mãe e ao meu pai, que são minha base, meu porto seguro, que sempre me incentivaram a buscar pelos meus objetivos, tornando-me mais confiante do caminho que venho construindo...

...aos meus irmãos Deise, Hodeivid e José Henrique, que sempre se fizeram presentes em minha vida, cada um na sua singularidade, trazendo momentos de conversas e discórdias que fazem parte de todo nosso aprendizado...

...ao meu amigo, meu parceiro, meu namorado Marcos, que vem me apoiando e incentivando em ‘meus objetivos’ que aos poucos tornaram-se ‘nossos objetivos’. Por todo seu carinho e amor, pelos momentos de sonhos e realizações, meu muito obrigada...

...à professora Andréa Simões Rivero, pelos encontros e diálogos de orientação ao trabalho de conclusão de curso realizado na graduação em pedagogia no Centro Universitário Municipal de São José (USJ)...

...às minhas professoras mestres e doutoras do Centro Universitário Municipal São José, onde iniciei a graduação, e aos mestres e doutores da Universidade Federal de Santa Catarina, pelas trocas, exemplos e palavras de estímulo...

...à professora Ademilde Sartori da UDESC, que me recebeu e acolheu com muito carinho na aproximação aos estudos sobre educação e comunicação...

...aos educandos do Centro Social Marista pelo acolhimento, envolvimento e conversas nas aulas que me instigaram a elaborar um projeto para o mestrado...

...às minhas amigas, que se fizeram e se fazem presentes desde minha formação. Agradeço a Deus por tê-las conhecido e poder compartilhar minha felicidade neste momento tão especial:

Knaul, Cris Machado, Feijó, Hoffmann, Kuhn, Córdova, Gelsleuchter, Fontanella, Oliveira.

...a todos os meus amigos, que Deus me apresentou, especialmente Ronaldo, Neide, Vitor, Alexandre, Fabrício, Manu, Aninha e Mateus... uma amizade de pouco tempo, mas que a cada dia se mostra mais vivaz.

...sendo assim, agradeço a todos que me compreenderam, incentivaram-me nos diferentes momentos que a vida apresentou e que fizeram dos dois anos passados um tempo rico de aprendizado.

Peço a gentileza de que todos se sintam homenageados.

E que venham mais quatro anos...

RESUMO

A presente dissertação busca refletir sobre as maneiras de ser criança e viver a infância na contemporaneidade que a cada dia se apresenta mais complexa. Temos como objetivo refletir sobre as relações das crianças com as tecnologias móveis – *laptop* e *tablet* – na educação infantil e as representações de criança como possibilidade de melhor compreender a infância contemporânea. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com intervenção didática na perspectiva da mídia-educação cujo campo de estudo foi o Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI, UFSC, Florianópolis/SC, envolvendo uma turma de dezessete crianças entre 5 e 6 anos, que participou de atividades pedagógicas utilizando *laptop* e *tablet*. Com base em referenciais teóricos internacionais, como Ariès (1981), Postman (1999), Buckingham (2007), Javeau (2005), Rivoltella (2008), e nacionais, Fantin (2006, 2008), Girardello (2008), Belloni (2010, 2013), Ferrarini, Salgado (2013), discute-se o contexto histórico da criança e da infância contemporânea estabelecendo diálogos com o uso das tecnologias na educação infantil sob inspiração na abordagem educacional da Reggio Emilia. A pesquisa destaca a possibilidade de uso pedagógico e intencional das tecnologias desde a educação infantil de forma articulada com as múltiplas linguagens das crianças, no sentido de ampliar seu repertório cultural e suas possibilidades de expressão e comunicação fazendo da tecnologia uma aliada para o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Crianças. Infância. Contemporaneidade. Mídia-Educação. Tecnologias Móveis. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation seeks to reflect on the ways of being a child and living in contemporary childhood that everyday presents more complex. It has as objective to reflect on children's relationships with mobile technology - laptop and tablet – during early childhood education, reflecting on representations of children as a possibility to better understand contemporary childhood. To this end, was developed a qualitative research with didactic intervention from the perspective of media education that was to study the field of Child Development Center - NDI, UFSC, Florianópolis/SC, involving a group of 17 children between 5 (five) and 6 (six) years that has participated in educational activities using laptop and tablet. From international theoretical frameworks as Ariès (1981), Postman (1999), Buckingham (2007), Javeau (2005), Rivoltella (2008) and national Fantin (2006, 2008), Girardello (2008), Belloni (2010), Ferrarini, Salgado (2013) discusses the historical context of the child and of contemporary childhood establishing dialogues with the use of technology in early childhood education under inspiration in the educational approach of Reggio Emilia. The research highlights the possibility of teaching and purposeful use of technology from early childhood education in coordination with the multiple languages of children, to broaden their cultural repertoire and its possibilities of expression and communication making technology an ally for their development.

Keywords: Children. Childhood. Contemporaneity. Media Education. Mobile Technologies. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Primeiro modelo de criança	32
Figura 2: Segundo modelo de criança	33
Figura 3: Terceiro modelo de criança.....	34
Figura 4: Representação da criança no século XV e XVI.....	35
Figura 5: Representação da criança no século XVII	37
Figura 6: Representação da criança no início do século XVII	38
Figura 7: Retrato de família com a criança no centro, século XVII	40
Figura 8: Criança trabalhando nas indústrias	47
Figura 9: Brinquedos didáticos apresentados por Fröbel	52
Figura 10: Crianças e suas preferências no contexto da educação infantil	106
Figura 11: Identificando os programas no laptop.....	110
Figura 12: Filmando com o laptop	111
Figura 13: “Efeitos especiais” do Grupo 6.....	113
Figura 14: Jogos preferidos pelas crianças do Grupo 6.....	114
Figura 15: Jogos e brincadeiras com o tablet	118
Figura 16: Telejornal Infantil	120
Figura 17: Usos das tecnologias móveis	124
Figura 18: Crianças e suas expressões	131
Figura 19: Criança e consumo.....	133
Figura 20 – Projeto Um Computador por Aluno – ProUCA.....	140

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 IMAGENS E PALAVRAS QUE NOS ATRAVESSAM: CRIANÇA E INFÂNCIA EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO	22
2.1 INFÂNCIA, CRIANÇA E SUAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS	23
2.2 ENTRE PALAVRAS E IMAGENS: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA NA HISTÓRIA	30
3 CRIANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE.....	64
3.1 CRIANÇA, MÍDIA E TECNOLOGIA.....	64
3.2 CONSUMO, CRIANÇA E MÍDIA-EDUCAÇÃO	71
3.3 CRIANÇA, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS: POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS INSPIRADAS NA ABORDAGEM EDUCACIONAL REGGIO EMILIA	78
3.4 CRIANÇA E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS.....	91
4 CRIANÇAS E TECNOLOGIAS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS.....	98
4.1 PERCURSO DE APROXIMAÇÃO AO CAMPO: CONSTRUINDO RELAÇÕES	98
4.1.1 Criança e tecnologias móveis.....	105
4.1.2 Jogos, brincadeiras e as diferenças de acesso com as tecnologias móveis: “ <i>Eu não sei jogar no computador nem no tablet. Joga comigo?</i> ”	108
4.1.3 Composições e linguagens das crianças da ilha: “ <i>Jamais a natureza, reuniu tanta beleza, jamais algum poeta, teve tanto pra cantar, num pedacinho de terra, belezas sem par...</i> ”	122
4.1.4 A naturalização da relação criança e consumo e as possíveis mediações	132
4.2 ENTRE ACERTOS E TROPEÇOS, TRAÇANDO CAMINHOS.....	137
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	152
ANEXOS.....	166
ANEXO A – TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED E ANPED SUL (2008 a 2012).....	167
ANEXO B – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	168
ANEXO C – QUESTIONÁRIO PAIS/RESPONSÁVEIS.....	174

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	181
ANEXO E – ROTEIRO UTILIZADO NA ENTREVISTA COM A DIRETORA DA INSTITUIÇÃO.....	184
ANEXO F – ROTEIRO UTILIZADO NA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO GRUPO 6	185
ANEXO G – ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO	186

1 INTRODUÇÃO

De que forma nos aproximamos da infância hoje? Que infância estamos presenciando? Quais os espaços, interesses e desejos da criança na contemporaneidade? Por que as crianças se mostram tão interessadas pelas tecnologias? Afinal, que infância temos visto na contemporaneidade?

Essas são algumas questões que nos fizeram buscar um caminho de reflexão e pesquisa que pudesse compreender a criança na cultura contemporânea, na qual as tecnologias mostram-se cada vez mais atraentes, e os adultos, por vezes, resistentes a essa relação, assim se expressam/falam: “Devemos afastar as crianças dessas tecnologias, já que nos dias de hoje, é só o que elas querem”. “Boa era minha infância quando brincávamos na rua”. “As crianças hoje não sabem mais o que é brincar”. Falas como essas estão sendo cada vez mais comuns e, talvez, sejam providas do desconhecimento a respeito das potencialidades que as tecnologias possuem e as diferentes maneiras de como podem ser utilizadas. Em outros contextos, os adultos consideram essa realidade, dialogando entre o interesse das crianças pelas tecnologias como também pelos outros espaços, afinal, as crianças continuam brincando, criando, teimando, discutindo, por vezes, brigando, passeando pelos desenhos impressos, fascinando-se pelos livros, divertindo-se nas ruas e nos parques, e, ainda, idealizando o computador, pedindo pelo *tablet*, navegando na internet, brincando diante da televisão, acessando as redes sociais, vivendo na cultura digital. Dessa forma, consideramos que as vivências são complementares umas às outras e não substituições de umas por outras.

Nesse contexto da relação entre crianças e cultura digital, o problema de pesquisa se expressa por meio das seguintes questões: Como se dá a relação das crianças com as tecnologias? De que forma elas podem utilizar as tecnologias móveis na educação infantil? Como as crianças interagem entre si e com os adultos pela mediação da tecnologia? O que e como as crianças aprendem com a tecnologia? Que significações constroem? Quais suas atividades preferidas? Como as atividades mediadas pela tecnologia promovem as diferentes linguagens na criança?

Diante desse leque de perguntas, ao longo da investigação aprofundamos certos olhares com o objetivo de refletir sobre as relações das crianças com as tecnologias móveis – *laptop* e *tablet* – na educação infantil e as representações de criança como possibilidade de melhor compreender a infância contemporânea, a partir dos seguintes objetivos

específicos: (a) Identificar as formas de interação – preferências, aprendizagens – das crianças entre si, com os adultos e com as tecnologias móveis – *laptop* e *tablet* – na educação infantil. (b) Refletir sobre a presença das múltiplas linguagens e possíveis mediações com as tecnologias móveis, (c) Rediscutir como as representações atuais da criança contemporânea dão visibilidade à relação entre criança e tecnologia. (d) Contribuir com estudos no campo da infância e da mídia-educação.

Considerando que as crianças que têm acesso à tecnologia pedem para fazer uso dela com seus corpos, gestos e falas, que demonstram interesse em assistir a um vídeo no celular, de pesquisar na internet, de mostrar ao adulto o que lhe fascina quando conectadas, e, também, as crianças que não têm acesso direto, mas que desejam e imaginam essas práticas mediadas pelo que a mídia oferece, delineamos o caminho de pesquisa. Caminho que necessitava o contato direto com os interesses infantis, com as múltiplas linguagens e suas possibilidades de aprendizagem para construir outras formas de compreender as crianças e a prática pedagógica na educação infantil, refletindo no papel do educador¹ que precisa considerar as interações da criança, dentro e fora do ambiente escolar.

Assim, buscamos compreender a criança na contemporaneidade para, além da representação de que ela não interage/não deve interagir com a tecnologia, argumento baseado na ideia de que isso anteciparia vivências, queimaria etapas e substituiria linguagens que “teoricamente” a criança ainda não teria construído nem possuiria condições para desenvolvê-las. No entanto, essa representação já não dá mais conta de entender a criança hoje, que começa a experimentar a tecnologia desde os primeiros anos de vida. Diante da curiosidade e necessidade de conhecimento a esse respeito, buscamos investigar “o que já foi elaborado e sistematizado pelos que já trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como pode ser negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas não pode é ser ignorado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 *apud* MEKSENAS, 2002, p. 123).

Nesse caminho, buscando afirmar ou negar o que já se estudou sobre a relação da criança pequena com a tecnologia móvel, este estudo foi orientado por uma metodologia de pesquisa qualitativa, buscando assegurar uma aproximação com as crianças e tecnologias no contexto

¹ Esclarecemos que neste trabalho entendemos por educador toda e qualquer pessoa que se propõe a educar, pai, mãe, professor, por exemplo. E professor é a pessoa que desempenha o papel profissional exercido na instituição escolar.

da educação infantil na perspectiva da mídia-educação por meio de uma pesquisa intervenção com *aromas da pesquisa-ação* que “estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLLENT, 2011, p. 32).

O campo de estudo da pesquisa empírica ocorreu no espaço da educação formal – NDI². A referida instituição foi selecionada em razão da presença do “Projeto Um Computador por Aluno – ProUCA” que, apesar de ter sido um projeto piloto de política pública voltado ao Ensino Fundamental, o caráter de excepcionalidade da participação do NDI³ deve-se a um interesse da instituição em solicitar os *laptops* com o propósito de oferecer mais uma possibilidade de uso às crianças. Contudo, considerando que tal política estava voltada para crianças acima de 6 anos e tendo consciência das possibilidades que outros artefatos podem trazer ao desenvolvimento infantil, nosso olhar foi complementado com o uso do *tablet*.

No intuito de capturar elementos ou indícios necessários para o rigor investigativo, nossa presença na escola construiu-se de maio a dezembro de 2013. Após um processo de aproximação com a instituição, no mês de outubro iniciamos a observação em uma turma de crianças entre 5 e 6 anos, três vezes por semana e, no mês de novembro, desenvolvemos a intervenção pedagógica duas vezes por semana. Nossos instrumentos de pesquisa foram: *observação* das crianças, *entrevistas semidirigidas* com profissionais da instituição e *questionário*

² “O Núcleo de Desenvolvimento Infantil, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina integra a primeira etapa da educação básica desta universidade. Atuando na educação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, consolida-se também como um espaço privilegiado de pesquisa e extensão no campo da educação infantil. O NDI tornou-se ao longo dos anos um Centro de Referência nesta área. A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão que lhe é inerente, vem permitindo produzir e socializar importantes conhecimentos sobre a educação das crianças menores de 6 anos. Considera-se que projetos pedagógicos inovadores para a educação infantil, que são baseados em estudos e pesquisas e ao mesmo tempo as alimentam retroagindo sobre elas, justificam a razão de existir da educação básica no interior de uma universidade, agregando qualidade para a UFSC”. Fonte: www.ndi.ufsc.br.

³ Apesar de o NDI não possuir *tablets*, os equipamentos foram disponibilizados – por meio de contrato de empréstimo – pela professora Daniela, membro da nossa linha de pesquisa – Educação e Comunicação – na UFSC e que recentemente teve seu projeto aprovado pela Fundação de Amparo a Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU).

com familiares. O *diário de campo* foi composto pelos dados do campo, observação e experimentação no contexto da pesquisa. O registro fotográfico e audiovisual enriqueceu a análise, assim como as *produções diversas elaboradas pelas crianças* – desenhos, *gravações sonoras ou de imagens e documentação de qualquer outra espécie*.

A pesquisa no NDI teve como sujeitos e interlocutores dezessete crianças (oito meninas e nove meninos) entre 5 e 6 anos, que integravam o grupo 6. A escolha desse grupo deu-se pelo fato das crianças estarem utilizando o *laptop*, além disso, nessa faixa etária a criança consegue expressar melhor sua opinião sobre suas experiências, o que nos ajudou a compreender melhor nosso objeto de estudo. Para o período de inserção a campo, atentamo-nos para a construção de vínculos, uma vez que devemos atender às suas especificidades, mantendo certo distanciamento.

[...] ao mesmo tempo em que o investigador deve interagir com o contexto de pesquisa e notar as possibilidades desse seu envolvimento – propiciadas pela observação participante –, deve também saber colocar-se como um *estranho*, como um *viajante*, que sabe observar coisas que as pessoas observadas não conseguem ver, dada a imersão total dessas pessoas na cultura em análise (MEKSENAS, 2002, p. 117).

Desse modo, buscamos construir uma boa relação com o espaço e os sujeitos da pesquisa para que a interferência fosse sentida de forma mínima possível, possibilitando análises cada vez mais fidedignas da realidade. E, em relação aos cuidados éticos na pesquisa com criança, pautamo-nos nos trabalhos de Kramer (1999), Pereira (2012), Fantin (2008, 2009), Rocha e Ostetto (2008), Agostinho (2008), entre outros autores.

Em síntese, esta investigação desenvolveu-se a partir das seguintes etapas:

1. Estudos teóricos: revisão de literatura sobre o tema e seus possíveis diálogos;
2. Pesquisa empírica envolvendo o acompanhamento do grupo 6 na instituição de educação infantil (NDI) nos seguintes momentos: (a) aproximação à escola; (b) reunião com a coordenação pedagógica e diretora da instituição; (c) observação às crianças; (d) elaboração e socialização da proposta de intervenção didática com a professora do grupo

6; (e) intervenção didática; (f) registro das intervenções por meio de fotos e vídeos; (g) aplicação de questionário aos familiares; (h) entrevista com a professora da turma; (i) entrevista com a diretora da instituição.

3. Análise e interpretação dos dados providos do material empírico e das categorias já elencadas (usos, representações e apropriação).

Com base nas palavras de André (2007), buscamos assumir os critérios que devem ser seguidos em qualquer tipo de estudo, de modo a contribuir com o que já temos como produção:

Temos valorizado a opção por temas engajados na prática social. Temos cobrado das pesquisas que tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados. A análise deve ser densa, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido. Esses seriam os critérios gerais a serem perseguidos em qualquer tipo de estudo (ANDRÉ, 2007, p. 125).

Reafirmamos o compromisso de contribuir com a produção científica, compartilhando a percepção de outros aspectos por meio da investigação, da observação e compreensão da maneira com que a tecnologia móvel é inserida na educação infantil, ampliando assim a reflexão sobre a criança atual e a infância como uma *construção social*:

Isso não quer dizer que os indivíduos reais que chamamos de crianças de alguma forma não existam, ou que sejam produto só da imaginação coletiva. O que se quer dizer é apenas que a ideia de infância e os pensamentos e emoções a ela vinculados não são dados ou fixos: ao contrário, estão sujeitos a um contínuo processo de definição – a luta social pelo significado. (BUCKINGHAM, 2007, p. 149).

Nesta busca de significado a respeito da ideia de infância na contemporaneidade, refletimos acerca do entendimento das relações

entre tecnologias móveis e crianças, e constatamos que os estudos da referida temática ainda são muito recentes, como demonstra a revisão de literatura que fizemos. Desse modo, fundamentamo-nos em autores internacionais, como Ariès (1981), Postman (1999), Buckingham (2007), Ferri e Mantovani (2008) e nacionais, como Belloni (2010), Girardello (2008, 2009), Fantin (2006, 2008, 2009, 2012) e Pereira (2009).

Ariès (1981), em sua obra “História social da criança e da família”, busca contextualizar o conceito de infância, apresentando seu processo de construção, desde o momento em que a criança era vista como um adulto em miniatura, que trabalhava, e que, com o passar do tempo, por necessidade da burguesia, começa a frequentar escolas. Assim, inicia-se um processo de reconhecimento sobre esta fase de vida, denominada de infância. Ao trabalhar esse conceito, o autor destaca mais a ideia de representação e de categoria social que a ideia de uma fase específica da vida. Tal concepção possibilitou muitas outras inspirações ou novas produções que foram manifestadas e problematizadas por outros estudiosos.

Postman (1999), no livro “O desaparecimento da infância”, discute como surgiu e desenvolveu-se o conceito de infância, e como este vem sendo diluído na contemporaneidade com as mídias eletrônicas. De acordo com o autor, a televisão homogeneiza informações e acaba com a divisão entre adulto e criança, em que crianças se apresentam “adultizadas” e adultos “infantilizados”. A infância estaria desaparecendo no mundo por causa da propagação da mídia eletrônica.

Em resposta a essa ideia, Buckingham (2007), em seu livro “Crescer na era das mídias eletrônicas”, discute o que Postman tratou sobre a “morte da infância”, os medos e desejos relacionados à infância contemporânea. Ele afirma que Postman parece não perceber a diferença entre “novas” e “velhas” mídias e, ao longo da obra, explica que devemos preparar as crianças para lidar com as diferentes manifestações apresentadas pelas mídias, fazendo com que elas aprendam a lidar e tornem-se participantes ativas nesse processo, pois não podemos mais protegê-las do mundo, temos que prepará-las para o mundo.

Tais concepções de infância também são referências de estudos no Brasil, em que pesquisas sobre criança e mídia contribuem para entender essa relação. Apesar de ser uma área ainda recente e um campo em construção, os estudos da infância e da mídia-educação estão consolidando-se aos poucos. Por conseguinte, convidamos alguns autores desse campo para dialogar com a presente pesquisa, a fim de

apresentar, mesmo que brevemente, contribuições dos estudos aqui referenciados.

Ferri e Mantovani (2008), no artigo “*Children and Computers: What They Know, What They Do*”, trabalham com a percepção de alcançar a maneira como as crianças e adultos exploram o potencial da tecnologia, tanto no meio escolar como no familiar. Destacam a importância do professor perceber a relação da criança com as tecnologias, e não com a tecnologia em si, o que também será uma das preocupações de nossa pesquisa.

Fantin (2006, 2008, 2009, 2012), em suas diferentes obras a respeito da mídia-educação, preocupa-se com a criança, o uso da mídia, das tecnologias, a formação do professor e os desafios educativos da contemporaneidade. A autora ainda fala da necessidade de pesquisar sobre o sentido construído entre crianças, mídias e tecnologia (2008), um dos aspectos que também investigamos.

Ao falar sobre criança e tecnologias, Girardello (2008) faz referência ainda ao imaginário infantil na relação entre interatividade e fantasia nas brincadeiras infantis, e destaca a importância de enriquecer o cotidiano e o ambiente cultural das crianças. Em artigo escrito com Orofino (2009)⁴, as autoras buscam verificar a presença da mídia no cotidiano das crianças, seu papel, significação e mediações.

Por sua vez, Belloni (2010), no livro “Crianças e mídias no Brasil – Cenários de mudança”, discute as significações que crianças e adolescentes constroem da mídia e da ideia de consumo, apontando o perfil de criança/adolescente que está sendo tratado.

Pereira (2012), em artigos escritos no livro “Infância em Pesquisa”, aponta para uma percepção filosófica a respeito da infância, com base no cotidiano e na problematização da produção científica. Ela trabalha com a ideia de infância como crítica à cultura tomando por fundamento Benjamin, e situa a infância como memória, como categoria para interlocução e como campo de produção cultural. Ao falar da pesquisa com crianças, Pereira inspira-se em Bakhtin e afirma que pensar, conviver e escrever constroem-se de acordo com o lugar social em que pesquisador e criança se encontram.

Além desse aporte teórico, com o objetivo de identificarmos possíveis recortes, também dialogamos com pesquisas mais recentes, providas da revisão de literatura dos eventos científicos da área, ANPED e ANPED SUL, ocorridos nos anos de 2008 a 2012. A busca e

⁴ Artigo intitulado: “A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano”.

revisão priorizaram os artigos nos Grupos de Trabalhos da linha Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07) e Educação e Comunicação (GT16), disponíveis no site da ANPED⁵, assim como no site da ANPED SUL⁶, na linha de Educação e Infância e na linha de Educação, Comunicação e Tecnologias.

A escolha do período deve-se às recentes implementações de políticas públicas, como por exemplo, a inserção do PROUCA em algumas escolas do ensino fundamental com possíveis desdobramentos em instituições de educação infantil. Os sites ANPED e ANPED SUL foram selecionados por causa do caráter síntese das pesquisas em educação no Brasil no âmbito da pós-graduação. A ANPED tem cerca de 30 anos e ocupa um espaço importante nas pesquisas acadêmicas e científicas nacionais.

Educação infantil, cultura digital, tecnologia, letramento digital, criança, mídia e tecnologia móvel foram as palavras-chave que nortearam o levantamento das produções relacionadas à pesquisa com criança (entre 3 e 6 anos) e tecnologia na educação infantil.

De acordo com o levantamento realizado, entre os anos de 2008 e 2012, a ANPED apresentou 86 trabalhos na linha de Educação de Crianças de 0 a 6 anos e 98 na linha de Educação e Comunicação. Nesse mesmo período, a ANPED SUL apresentou 104 trabalhos na linha de Educação e Infância e 131 na linha de Educação, Comunicação e Tecnologias. Nas linhas de pesquisa e no período mencionados,

⁵“A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma sociedade civil sem fins lucrativos que reúne sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação). A finalidade da ANPED é o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos seus mais de 30 anos, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação vem ocupando um importante lugar no cenário nacional e internacional, em virtude da relevante produção científica de seus membros e da atuação política em defesa dos objetivos maiores da educação brasileira. A ANPED se estrutura por meio de 23 grupos de trabalho e o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPED)”. Informação retirada do *site*: <http://www.anped.org.br/>.

⁶ANPED SUL: Reunião regional que acontece de dois em dois anos com o objetivo de reunir pesquisadores e profissionais da educação na região sul do Brasil. “Evento de referência na divulgação de resultados de pesquisas em educação desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação nos três estados do sul do país”. Informação retirada do *site*: http://www.ucs.br/ucs/eventos/anped_sul_2012/apresentacao.

observamos⁷ que a ANPED totalizou 184 trabalhos, e apenas oito fazem referência direta à temática desta pesquisa. Já a ANPED SUL totalizou 235 trabalhos, e apenas três deles fazem referência ao tema em questão. Assim, dos 419 artigos do evento científico (2008-2012), somente dez fazem referência às palavras-chave⁸.

Com base na revisão de literatura (Anexo B), percebemos que “ainda não” há uma tradição de pesquisa que problematize a relação entre educação infantil e tecnologia. O “Ainda-Não” é encarado por nós como uma possível tendência de se realizar pesquisas nesta área, uma demanda que apresenta possibilidades e potencialidades.

O Ainda-Não inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas nunca neutra; pode ser a possibilidade da utopia ou da salvação (*Heil*) ou a possibilidade do desastre ou perdição (*Unheil*). Esta incerteza faz com que toda a mudança tenha um elemento de acaso, de perigo. É esta incerteza que, em meu entender, ao mesmo tempo que dilata o presente, contrai o futuro, tornando-o escasso e objecto de cuidado (SANTOS, 2002, p. 255)⁹.

O levantamento bibliográfico realizado possibilitou compreender o que já se tem de produção teórica sobre criança e tecnologia móvel, e, ao mesmo tempo, criar outros recortes, buscando ouvir as crianças, perceber seu silêncio e fazer dele outro possível caminho no sentido de pensar a respeito de sua realidade.

Este “silêncio” é uma tentativa para captar aquilo que se estuda. Deste modo, aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjectivo do comportamento das pessoas. Têm a intenção de penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos (Geertz, 1973), com o objectivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas. [...] acreditam que temos à nossa disposição, múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os

⁷ Ver Anexo A.

⁸ A síntese dos trabalhos encontra-se no Anexo B.

⁹ O conceito do “Ainda-Não” foi proposto por Ernst Bloch (1995) e citado por Santos (2002).

outros e que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências (Greene, 1978). Consequentemente, a realidade é “socialmente construída” (Berger e Luckmann, 1967). (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 53).

Prezamos também pelo nosso silêncio em alguns momentos para que nossas experiências não “conduzissem” os resultados, mas que servissem para mostrar outros olhares sobre a realidade em questão. Desse modo, concordamos que “as crianças (no plural) e a infância (esse ser tão singular) deveriam ocupar muito mais o tempo e o espaço de nossas preocupações, afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância” (KRAMER, 1999, p. 271).

É importante destacar, agora em primeira pessoa, que estudar a infância e a criança é um dos compromissos assumidos por mim desde que ingressei à Pedagogia (2007). Na especialização em *design* instrucional¹⁰, pude aperfeiçoar a relação entre teoria e representações imagéticas que se faz presente em algumas passagens do trabalho e que se encontra inspirado na tese “Fragmentos de imagens de infância” de Piacentini (1995), que há quase vinte anos atrás já propôs esse diálogo. O intuito de aprimorar o olhar em relação à pesquisa que se disserta opta pela sua multiplicidade, convidando a “conhecer características intrínsecas às imagens, mas também admitir que o olhar precisa ser preparado para ver e analisar as imagens”, como enfatiza Knauss (2006, p. 113).

Por fim, informamos que o presente trabalho apresenta-se assim estruturado: No segundo capítulo, “Imagens e palavras que nos atravessam: criança e infância seu contexto histórico”, situamos aspectos históricos e conceituais sobre a criança e a infância, suas representações e imagens na arte e na mídia. No capítulo três, “Crianças na contemporaneidade”, apresentamos a relação entre crianças, tecnologias, mídia-educação e consumo; tratamos também sobre as múltiplas linguagens das crianças relacionadas às tecnologias e inspiradas na abordagem educacional Reggio Emilia. Ainda nesse capítulo, apresentamos a relação entre criança e tecnologia móvel com base em alguns documentos oficiais brasileiros voltados para a educação infantil. No capítulo quatro, “Criança e tecnologias móveis na educação

¹⁰ A primeira pessoa do singular faz menção ao caráter particular de minha formação, que, no caso do referido curso, diz respeito às atribuições de: analisar, planejar, desenvolver, organizar e criar estratégias para uma melhor compreensão da produção escrita. Ver Filatro (2004).

infantil: possibilidades educacionais”, apresentamos a pesquisa empírica desenvolvida com as crianças de uma instituição pública e tecemos algumas considerações que o presente estudo possibilitou.

2 IMAGENS E PALAVRAS QUE NOS ATRAVESSAM: CRIANÇA E INFÂNCIA EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO

SE VOCÊ TIVER SORTE PODE SER QUE, às vezes, quando fechar os olhos, veja uma poça suspensa na escuridão, sem forma e de lindas águas pálidas; aí, se apertar mais os olhos, a poça começa a tomar forma e as cores ficam tão vivas que, se você apertar mais um pouco, vão pegar fogo. Mas, logo antes disso, você vê a lagoa. É o mais perto que dá pra chegar dela quando se está fora da ilha, e só dura um maravilhoso segundo. Se pudessem ser dois segundos, você talvez visse a espuma das ondas e ouvisse o canto das sereias.

(BARRIE, 2012, p. 117)

Por intermédio de palavras retiradas da literatura “Peter Pan”, fazemos um convite à percepção do que está posto e o que pode ser visto além do que nossos olhos permitem ver, onde as palavras e as imagens auxiliarão nesse entendimento. Nesse capítulo, propomos uma aproximação aos termos “infância” e “crianças”, seguido da apresentação de imagens e aportes teóricos que relatam a constituição da infância na história até a sua reconfiguração vivenciada na contemporaneidade. Pelos recortes e entrelaçamento dos caminhos, inúmeros trajetos serão visitados e compreendidos, mas somente se nos permitirmos. Inicialmente, direcionaremos a reflexão sobre “criança” e “infância” em diferentes autores, que apresentam seus significados, que por instantes convergem e por outros divergem:

Quem quer que se ocupe com a análise de concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que se faz ser, de facto, uma criança; outro, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade de protecção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece. (PINTO, 1997, p. 33).

É diante dessa complexidade que nos aproximamos da infância e das crianças.

2.1 INFÂNCIA, CRIANÇA E SUAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Culpa e felicidade manifestam-se na vida das crianças com mais pureza do que na existência posterior, pois todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais. (BENJAMIN, 2002, p. 49).

Benjamin (2002, p. 49) nos convida a entender a vida infantil como “campos cortados por abismos, embora também pacificados”, compreendendo-a “na seriedade do destino dominante” e, por esse caminho, é importante entender os conceitos num contexto histórico. Neste trabalho, entendemos a criança como

sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 32).

Há uma construção crescente de diferentes áreas que buscam conhecer a criança, “desde a consolidação da psicologia e sua opção pelo estudo da criança até as influências de diversas correntes da psicologia e da psicanálise” (KRAMER, 1999, p. 270). E essa repercussão da história se faz desde 1970 com a história social da criança e da família, até os dias atuais, em que “as visões sobre a infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social”. (KRAMER, 1999, p. 271).

Segundo o sociólogo Kuhlmann Junior (1998), a infância é uma condição da criança, que é um ser concreto composto por suas representações em conjunto com as

experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. O que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega. A vida sofrida, enquanto dura, ao menos, é algo que lhes pertence. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 31).

Nessa área de estudo, o valor social da infância e seus diferentes significados percebem a criança como um ser dependente do adulto, um “fato social e não natural; na base da distribuição desigual de poder entre adultos e crianças, há razões sociais e ideológicas fortes, com repercussões evidentes no que se refere ao controle e à dominação de grupos”. (KRAMER, 1999, p. 271).

Sob o ponto de vista da antropologia, podemos “conhecer as populações infantis, suas brincadeiras, atividades, músicas, danças, histórias e outras práticas culturais” e, na psicologia, contamos com um avanço, uma vez que busca na história e na sociologia contribuições de Vigotski e Piaget. (KRAMER, 1999, p. 270).

De acordo com Javeau (2005), termos como “infância, criança e crianças” carregam conotações diferentes conforme o campo a que se referem:

Se esse conceito é reduzido ao termo “criança”, entra-se no campo psicológico; ao termo “infância”, no campo demográfico, o qual se revela também de ordem econômica; se fala de “crianças”, entra-se no campo propriamente antropológico ou socioantropológico. (JAVEAU, 2005, p. 379).

Desmembrando essas interlocuções, o autor destaca que, para os mais “velhos”, a infância

é objeto de uma definição social, mais ou menos partilhada pela população interessada. De um certo modo, e por paradoxal que essa afirmação possa parecer, não se nasce criança, vem-se a sê-lo. Há ainda nesse planeta muitos lugares onde a maneira de se tornar criança não tem nada a ver com uma sinecura, nem com uma história de *nursery*, de creche ou de *kindergarten*. (idem, p. 382).

Sob o paradigma econômico, a fase de vida denominada infância é vista como improdutiva, na qual o “aluno-criança” é fonte de investimento e “a escola é assimilada a um sistema de produção de competências, cujo efeito diferido é suposto ser útil à conservação e se possível ao incremento do bem-estar material, componente essencial do sistema social global” (JAVEAU, 2005, p. 383). Já o quadro demográfico, que constitui a infância, é ultrapassado quando se relaciona ao termo “aluno”, que constitui a formação “das infâncias”, direcionando aos jovens sua responsabilidade quanto ao envelhecimento da população que vivencia um sistema escolar “frequentado cada vez mais tempo e cada vez mais exigente em termos de capitais humanos e materiais” (p. 384).

E sob as perspectivas demográficas e econômicas questionamos: Qual “lugar” para a infância na sociedade que a considera “improdutiva”?

Longe de responder essa pergunta, sabemos que à sombra da ordem psicológica e das “fases do desenvolvimento” originadas da psicologia comportamental, que ganhou forte legitimidade, o objeto abstrato ‘criança’ foi construído e compreendido pelas fases de aquisição de competências

destinado a passar por níveis diversos e sucessivos na aquisição de competências, cada um deles construindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos. Em certos textos, essas etapas adquirem uma coloração normativa, pouco se importando com a variedade dos contextos efetivos nos quais indivíduos concretos são chamados a se “desenvolver”. (JAVEAU, 2005, p. 382).

A sociologia da educação, encara a imagem da criança “ora como um “indivíduo”, no sentido estatístico da palavra (macrossociologia do “rendimento escolar”, em particular), ora como um “ator” num sistema de significações, chamado estabelecimento escolar, até mesmo em escala menor, a de classe (etnometodologia das relações pedagógicas)”. (Van Haecht, 1998 apud JAVEAU, 2005, p. 383).

Javeau (2005) ainda pluraliza a palavra criança buscando atingir os diferentes campos e maneiras de compreendê-las, sendo essa, uma “população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas imagens-ações ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus “modelos de ações” etc.” (p. 385). Essa percepção compreende tanto as crianças que possuem acesso aos meios de comunicação em massa, quanto as crianças que intercalam sua rotina entre estudar e trabalhar, em que ambas, apesar de suas diferenças, estão elaborando sua cultura infantil com base no que a sociedade lhe oferta. Sujeitos sociais e históricos marcados por diversas contradições, que, independente dessas situações, possuem as particularidades de sua infância e ajudam a compreendê-las nesses diferentes espaços e com elas, já que a criança

não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação fantasia, criação –, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 1999, p. 272).

Nesse sentido, a infância também pode ser compreendida como dimensão da vida social, ainda que desigual e excluída, conforme Belloni (2010, p. 21) destaca:

Uma categoria sociológica com base na qual se podem perceber com muita clareza duas

características marcantes da sociedade brasileira: a desigualdade e a exclusão. [...] exclusão de uma grande parte de crianças e adolescentes dos benefícios sociais mais fundamentais, inclusive aqueles legalmente garantidos na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – proteção, provisão, acesso à educação e à comunicação de qualidade (o que, teoricamente, asseguraria o terceiro “p”, de participação). Tal situação gera mecanismos de desigualdade que se acumulam, autorreproduzem e reforçam, à medida que os sujeitos infantis e juvenis avançam em seus processos de socialização.

Além disso, é comum ouvirmos falar de uma crise em relação à infância decorrente das mudanças sociais culturais e políticas que atuam na compreensão do “ser criança” e das condições da infância constituídas por suas especificidades relacionadas “ao gênero, classe, etnia e história”, em que “as diferentes infâncias apontam para um aspecto universal, que é sua relação com a cultura mediatizada por várias relações”. (FANTIN, 2008, p. 147). Entre o aspecto universal-local das transformações que engendram uma “infância globalizada”, Pinto (1997 apud FANTIN, 2008, p. 147) destaca que “a desigualdade é outro lado da condição social da infância contemporânea”.

Em documentos como o Plano Nacional pela Primeira Infância, há preocupação com um investimento na infância no presente, para “lançar as bases para o futuro”, onde o cuidado se dá no agora visando seu desenvolvimento “rumo à plenificação de seu projeto de existência”. Uma fase de desenvolvimento da vida humana que possui plenitude e valor em si mesma, ao mesmo tempo em que visa a um “processo de formação cuja meta é o sempre mais adiante”. (DIDONET, 2010, p. 14).

Se levarmos em consideração o contexto de vida da criança, por exemplo, estaremos considerando seus direitos e o espaço da infância, pois em uma perspectiva histórico cultural “as crianças pertencem à cultura e dela extraem o que necessitam para sua fantasia, tanto na intimidade quanto nas trocas sociais com os colegas” (GIRARDELLO et al, 2012, p. 174). Dessa forma, a criança produz e recebe cultura, como sujeito ativo, cria e recria “com feições próprias, com significados particulares, com funções semelhantes às funções da cultura vivida pelo adulto” (FANTIN, 2008, p. 150). E na especificidade da cultura midiática, apesar do acesso desigual, também constrói outras maneiras de sociabilidade.

Vale lembrar que o entendimento acerca da infância por certo tempo foi ocultado em virtude das concepções historicamente construídas a respeito das crianças, suas imagens sociais que, de certa forma, apresentam seus produtores e

ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social. Este processo de iluminação-ocultação exprime-se nos saberes constituídos sobre as crianças e a infância: tanto delas sabemos quanto, numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adultocentrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos. Uma ruptura epistemológica no conhecimento sobre a infância e sobre as crianças – que tem vindo a ser defendida no interior do campo dos "estudos da infância" em plena constituição – é condição essencial para procurar a luz que nos permita ir tateando as sombras. (SARMENTO, 2007, p. 27).

Diante disso, Kramer (1999. p. 271) nos questiona: “como deixar de ser *in-fans* (aquele que não fala), como adquirir voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza os sujeitos sociais, empurrando para a frente o momento da maturidade e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância?”.

No contexto da globalização neoliberal, a infância é percebida com certo distanciamento entre a teoria e a prática, desde a compreensão da infância e da criança como incapazes, até a invisibilidade das crianças na luta por seus direitos, em que a exclusão justifica-se “pelos indicadores de pobreza, marginalização e exclusão, que indubitavelmente afecta este grupo social; uma exclusão justificada também pela invisibilidade e ausências das crianças nos ‘centros’ de decisão”. (TOMÁS; SOARES, 2004, p. 4).

Nessa trajetória, a infância assim como a idade adulta e a velhice são “categorias sociais, históricas e culturais” (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 9), que colocam em pauta a experiência que Benjamin (2002) categoriza como máscara, onde nos convida a “levantar” e pergunta: “o *que* esse adulto experimentou?”. Por essa indagação, podemos responder: Uma outra experiência.

Ela pode ser hostil aos espíritos e aniquilar muitos sonhos florescentes. No entanto, é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens. Sempre se vivencia apenas a si mesmo, diz Zaratrusta ao término de sua caminhada. O filisteu realiza a sua “experiência”, eternamente a mesma expressão da ausência de espírito. O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista de coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens. – O jovem será generoso quando homem adulto. O filisteu é intolerante. (BENJAMIN, 2002, p. 24).

Experimentando e rememorando certas passagens da vida, a fala sobre a infância e a criança constituem-se e podem ser consideradas como releitura crítica ainda na vida adulta.

A infância tomada na perspectiva de outras temporalidades não se esgota na experiência vivida, mas é re-significada na vida adulta através da rememoração. Falar da infância é se reportar às lembranças do passado, não como este de fato ocorreu, mas um passado que é, então, recontado a partir do crivo do presente e que se projeta prospectivamente. Neste re-contar, adulto e criança descobrem, juntos, signos perdidos, caminhos e labirintos que podem ser retomados, continuações de história em permanente “devir”. Recuperar para o futuro os desejos que não se realizaram, as pistas abandonadas, as trilhas não percorridas é uma forma de intervenção ativa no mundo. Neste sentido, a experiência da infância constituída na narrativa é a memória daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica no presente da vida adulta. (GAGNEBIN, 1997, apud SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 9).

Dessa forma, compreendemos que a criança vive em diferentes contextos sócio-histórico-culturais e que a presença das tecnologias pode oportunizar outras maneiras de sociabilidade e de ser criança, modificando também as formas de suas representações.

2.2 ENTRE PALAVRAS E IMAGENS: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA NA HISTÓRIA

“Já é uma mocinha”, “É um homem feito”... E o tempo? O tempo passou na janela, como diz a canção popular. E a gente não viu. Que imagens guardar de tudo isso? Que diálogo manter com um tempo que se evapora aos nossos pés sem deixar rastros ou marcas? (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 7).

Com base nos conceitos e representações a respeito da criança e da infância, percorremos o contexto histórico, a fim de perceber o “tempo que passou pela janela”, suas grandes marcas que apresentam a necessidade de construção e luta pelo espaço da criança e da infância que, a partir de 1960 vem contando com vários trabalhos na área da “historiografia inglesa, francesa, norte-americana e italiana, que representam um impulso significativo à história da infância”, como diz Kuhlmann Junior (1998, p. 17).

Na construção dessa história, Cambi e Ulivieri (1988) afirmam que há dois grandes setores na construção da história da infância, a história social da infância e as histórias das mentalidades que também se encontram relacionadas à infância.

História social da infância – que estuda as suas condições de vida, as instituições, as práticas de controle, a família, a escola, a alimentação, os jogos, a vida material e social –, e o segundo, envolvendo os aspectos mais diretamente ligados ao imaginário, que trata de colher as mutações que intervêm na história das mentalidades em relação ao fenômeno infância, as diversas atitudes que se externam nos documentos como as obras de arte, as reflexões filosóficas e pedagógicas, etc. Defendem que esses dois aspectos não podem ser trabalhados isoladamente. Torna-se necessário caminhar em direção a um entrelaçamento da história social com a do imaginário. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 17).

Diante desses dois aspectos, caminharemos entre teorias e as obras de arte, buscando perceber de que forma essa relação acontece e exterioriza-se, levando em consideração a família, que, por muito

tempo, não sabia o que fazer com a criança quando chorava e gritava. Como não havia um “sentimento de infância”, as crianças morriam e nasciam cercadas pela naturalização da perda ou do ganho, nada além disso.

Crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivo de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO; PNTTO, 1997, p. 11).

Na antiga Grécia e em Roma, “as crianças eram jogadas no esterco ou no rio. O abandono de crianças era algo cotidiano, habitual. Até o fim do Império, não havia leis contra o assassinato de crianças”. (ELIAS, 2012, p. 472). Nesse período, também era comum o assassinato ou a venda de crianças; as bonitas eram vendidas aos bordéis e as demais eram vendidas para o trabalho escravo. Conforme Ariès¹¹ (1981, p. 17), “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. [...] É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. O autor apresenta o evangelho e as formas de representações das crianças a partir do final do século XI. Nesse período, as crianças não se diferenciavam do adulto, nem nos traços, nem na expressão. Posteriormente, uma forte ligação entre a representação da criança e o desenvolvimento da religiosidade é disseminada e as obras de diferentes pintores começam a revelar a “descoberta da infância”.

No final do século XII e início do XIII, não há diferença de traços ou de expressão da criança quando comparada ao adulto, conforme observado quando a nudez das crianças era retratada: “músculos abdominais e peitorais de um homem”. (ARIÈS, 1981, p. 17). “Até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, é sim homem de tamanho reduzido”. (ARIÈS, 1981, p. 18).

Ainda no século XIII, três modelos de crianças são retratados e apontam para uma proximidade com o sentimento moderno: a criança como anjo, o Menino Jesus ou Nossa Senhora menina e a criança nua.

¹¹ Ariès baseia-se na realidade européia para falar de infância.

Sobre o primeiro modelo de criança – criança como anjo –, esta é representada com uma aparência de jovem: “esse tipo de anjos adolescentes se tornaria muito frequente no século XIV e persistiria até o fim do *quattrocento* italiano. São exemplos os anjos de Fra Angelico, de Botticelli e de Ghirlandaio”. (ARIÈS, 1981, p. 19).

Figura 1: Primeiro modelo de criança



A Anunciação
Fra Angelico, 1426, Prado.



Madonna of the Pomegranate
Sandro Botticelli, 1487, Florence,
Galleria degli Uffizi.



Maria e o menino entre anjos e santos
Domenico Ghirlandaio, 1486.

Os pintores Fra Angelico, Botticelli e Ghirlandaio fazem parte do Renascimento, que surgiu na península Itálica, mais especificamente no

segundo período – *Quattrocento*¹² (século XV) –, que contou com aperfeiçoamentos nas técnicas de pintura, com o uso da geometria, possibilitando assim a criação de cenas tridimensionais.

No segundo modelo de criança, temos “o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o Menino Jesus ou Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria¹³”. (ARIÈS, 1981, p. 19).

Figura 2: Segundo modelo de criança



Virgem com o menino e São João Batista criança
Sandro Botticelli, 1490 – 1500, Florença, Itália.

¹² Durante o *Quattrocento*, os artistas procuraram aperfeiçoar suas técnicas aproximando-se da ciência. Os pintores passaram a fazer uso da geometria e criaram a perspectiva, recurso que lhes permitia reproduzir na tela cenas tridimensionais. Se durante o *Trecento*¹² predominavam o afresco e a pintura em madeira, agora os artistas preferiam pintar em telas de tecido resistente apoiadas em cavaletes. O novo suporte deu maior independência à pintura (FIGUEIRA, 2003, p. 102).

¹³ No início das pinturas, Jesus era retratado como um miniadulto, o pequeno Deus; porém, com o passar do tempo, o sentimento referente à infância foi manifestado, no entanto, ficando limitado “ao Menino Jesus até o século XIV, quando, como sabemos, a arte italiana contribuiu para desenvolvê-lo e expandi-lo”. (ARIÈS, 1981, p. 19).

E, por fim, é no terceiro modelo de criança que há uma proximidade maior ao sentimento moderno, sendo ela retratada na fase gótica: a criança nua¹⁴.

Figura 3: Terceiro modelo de criança



O menino Jesus das mãos
Pinturicchio, 1492, Vaticano, Itália.

Diante desses modelos e representações de crianças, podemos perceber a forte ligação com a visão religiosa, que no século XIV contou com a presença das crianças em contos pios e lendas, como em *Miracles Notre-Dame*. Porém, a relação entre pais e filhos era pouco estruturada, o papel da criança era mínimo na vida familiar, a alta mortalidade infantil dificultava o investimento afetivo à criança desde seu nascimento, e os problemas educativos possuíam extinta estruturação e pouca centralidade.

A família cria os filhos, destina-os um papel na sociedade, controla-os de modo autoritário, mas não os reveste de cuidados e de projetos, não os põe no centro da vida familiar, entrelaçando-os num tecido educativo minucioso e orgânico (como ocorrerá na família burguesa). (CAMBI, 1999, p. 176).

¹⁴ O Menino Jesus raramente aparecia despido, e sua nudez foi representada somente na Idade Média.

De acordo com Ariès (1981), é durante o século XV e XVI que as crianças começam a aparecer com mais frequência nas obras de arte acompanhadas de suas famílias, dos companheiros de jogos, que, na maior parte das vezes, era o adulto, da sua mãe que segurava pela mão, brincando, urinando, aprendendo com o ourives, com o pintor, entre outros. No século XIV, a criança na escola passa a ser um tema frequente, tornando-se inspiradora nas cenas de gênero até o século XIX, explica o autor.

Ariès (1981, p. 21) esclarece ainda que, a criança nesse período, não recebia atenção especial nem era considerada protagonista em primeiro ou segundo lugar, já que se misturava ao mundo dos adultos, e os pintores gostavam de retratá-la “por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”)”. O autor completa afirmando que ainda hoje temos uma ideia que parece arcaica: “assim como no século XIX”, temos “uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos”. E assim, a partir dessa representação o sentimento moderno da infância é anunciado (ARIÈS, 1981, p. 21).

Figura 4: Representação da criança no século XV e XVI



Trittico
Giovanni Bellini, 1488, Veneza, Itália.

No século XVI, as crianças começaram a aparecer nas efígies funerárias, sendo retratadas nos túmulos de seus professores e não em seu próprio. Num cenário de alta mortalidade infantil esse acontecimento era encarado como algo “normal”, conforme podemos observar na descrição de Ariès (1981, p. 22) para a cena *Le Caquet de l'accouchée*, que ocorreu no século XVII, onde uma vizinha vai consolar a “mãe de cinco “pestes”, que acabara de dar à luz, e diz: “antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade e quem sabe todos””.

Ainda nesse século, a representação da criança também se dará nos túmulos de seus pais; “os registros de Gaignières mostram a criança bem pequena e ao lado de sua mãe, ou então aos pés de seus pais” (ARIÈS, 1981, p. 23). No fim do século XVI, há “túmulos com efígies de crianças isoladas: um deles data de 1584, e o outro, de 1608. A criança é representada com o traje peculiar à sua idade, de vestido e touca, como a criança da descida da cruz do quadro de Toulouse” (idem).

A presença crescente de um sentimento de infância permite que o século XVII apresente um diferencial: a representação da criança por ela mesma. Esse era o modelo favorito expressado por diferentes pintores – Rubens, Franz Hals, Le Nain, Van Dyck e Philippe de Champaigne –, que passa a ser um costume familiar mesmo quando a fotografia começa a substituir a pintura no século XIX.

Figura 5: Representação da criança no século XVII



Filhos de Harbert de Montmor

Philippe De Champaigne, 1649, parte da coleção do museu francês.

A partir do século XVII, o interesse pela criança aumenta. Iniciativas são tomadas no cuidado com a saúde da criança, aplicando vacina como medida de prevenção à varíola, que pode ter impulsionado “outras práticas de higiene, provocando uma redução da mortalidade, que em parte foi compensada por um controle de natalidade cada vez mais difundido”. (ARIÈS, 1981, p. 25). A representação da criança nas obras não passou por muitas mudanças. Pintores ainda continuaram a retratar a nudez da criança e, no campo da religiosidade, os anjos adolescentes foram transformados em *putto*¹⁵, exceto o anjo da guarda.

De agora em diante o anjo não seria mais o adolescente que ainda se vê nas telas de Botticelli: ele também se transformara num pequeno Eros

¹⁵ Segundo Ariès (1981, p. 26), *putto* significa criancinhas nuas. Termo que nasceu e desenvolveu-se juntamente com o retrato da criança. “O gosto pela nudez da criança evidentemente estava ligado ao gosto geral pela nudez clássica, que começava a conquistar até mesmo o retrato. Mas o primeiro durou mais tempo, e conquistou toda a arte decorativa: lembremo-nos de Versalhes, ou do teto da Villa Borghese em Roma. O gosto pelo *putto* correspondia a algo que deve ser relacionado com um amplo movimento de interesse em favor da infância”.

nu, mesmo quando, para satisfazer o pudor pós-tridentino, sua nudez era encoberta por nuvens, vapores ou véus. A nudez do *putto* conquistou até mesmo o Menino Jesus e as outras crianças sagradas. Quando a nudez completa repugnava ao artista, ela era apenas tornada mais discreta. (ARIÈS, 1981, p. 26).

De modo geral, podemos dizer que o sentimento de infância veio a ser “descoberto” ou começou a ser construído no século XIII, representado por meio de imagens de criança na arte e na iconografia. Essa evolução torna-se mais significativa no fim do século XVI e início do século XVII, período em que se torna comum o retrato da criança sozinha ou como centro.

Figura 6: Representação da criança no início do século XVII



Catherina Hoofthoofd e a babá
Franz Hals, 1619-1620, Berlim.

As contribuições de Ariès – um dos autores pioneiros na reflexão sobre as imagens e representações da criança e do sentimento de infância no período moderno – são criticadas por certos autores em razão de sua linearidade:

Para Cambi e Ulivieri, a transformação que se observa em relação à infância não é linear e

ascendente, como a descreve Ariès, nem igualmente coletada no imaginário ou quase, como sustenta de Mause. A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que no interior desse crescimento *esquizofrênico* da importância e do valor da infância, permanece a rejeição da sua alteridade – isto é, da sua diversidade-diferença, do seu anarquismo e da sua libido perverso-poliforma, do escândalo que provoca pela sua ligação muito forte com a *natureza* e a sua distância-estranheza em relação à cultura. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 21).

Esse processo de mudanças aconteceu de forma não linear, pois tais representações na arte retratavam uma condição de classe (as classes “superiores”) que não pode ser generalizada, mas que disseminava valores e ideologias situadas no contexto histórico. E a partir do século XVII, os retratos de família começam a se organizar, colocando a criança no centro, como pode ser observado nas obras de “Rubens, em que a mãe segura a criança pelo ombro e o pai dá-lhe a mão, e nos quadros de Frans Hals, Van Dyck, e Lebrun, em que as crianças se beijam se abraçam e animam o grupo dos adultos sérios com suas brincadeiras e carinhos” (ARIÈS, 1981, p. 28).

Figura 7: Retrato de família com a criança no centro, século XVII



Três crianças com um carro de cabra
Frans Hals, 1620, Museu de Belas Artes da Bélgica.

É a partir do Iluminismo que surge uma maior preocupação com a criança, sendo essa ora assumida como “paparicação”, ora como “negação” de sua incompletude. A criança passa a ser “reconhecida como objeto de estudo da ciência”, em que a verdade é compreendida como certeza, “assumindo a responsabilidade de explicar, organizar, catalogar e racionalizar o “real” e o “ser” na sua totalidade”. A ciência passa a assumir o papel de desencantar a infância que até então se encontrava desconhecida. (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 4).

Nesse século de “iluminações”, a fim de livrar os homens do “não saber”, tornando-os “senhores do mundo por via da razão, inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação” (idem). A criança como ser humano vai sendo apresentada aos poucos e passa a ser melhor percebida na modernidade¹⁶, que também coincide com o “surgimento” da instituição escola pública mantida pelo estado (século

¹⁶ Compreenderemos a modernidade como período de mudanças no caráter geográfico, político, econômico, ideológico, cultural, pedagógico e social, que possibilita a construção de diferentes modelos e orientações (CAMBI, 1999).

XVIII), visto que antes (na Idade Média), a educação das classes abastadas ocorria em forma de mestres/preceptores contratados para educar as crianças. Assim, nessa transição da Idade Média para a Idade Moderna, os campos da família e da escola passam por profundas mudanças.

a família era mais ampla e dispersa, composta de muitos núcleos, dirigida pelo pai (herdeiro do *pater familias* latino) e submetida à sua autoridade, organizada como uma microempresa, mais como um núcleo econômico do que como um centro de afetos e de investimento social sobre as jovens gerações; a escola era sobretudo religiosa, ligada aos mosteiros e às catedrais, não organicamente definida na sua estrutura, nas suas regras e na sua função, não articulada por “classes de idade” e ligada a uma didática pouco específica e pouco consciente. Com o advento da Modernidade, família e escola sofrem profunda renovação. (CAMBI, 1999, p. 204).

Diante dessas mudanças, as instituições educativas sofreram profundas redefinições e reorganizações: “a família e a escola [...] se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade” (CAMBI, 1999, p. 203). Nesse processo de civilização e crescente diferenciação entre adultos e crianças, o pudor e a vergonha passam a ser manifestados pela construção de sanitários no interior das casas para a realização das necessidades naturais, sendo estas não mais feitas nas ruas ou nos pátios. Ainda nesse processo, há a constituição da civilização de adultos e crianças¹⁷, que antes dormiam juntos, nus no mesmo leito e não possuíam vestimentas para tal. A crescente distinção entre público e privado começa a se delinear nesse período também (ELIAS, 2012).

¹⁷ Em sociedades mais simples, o processo de transformação das pulsões, por meio do qual as crianças são levadas, da liberdade desenfreada das pulsões, até uma regulação ao nível da sociedade dos adultos, toma menos tempo – o processo de civilização individual é mais curto, menos difícil e menos profundo. Quanto mais profundo e firme é a raiz da regulação isoladora das necessidades naturais individuais – assim como de outras necessidades elementares – nos adultos, tanto mais acontece de apresentarem dificuldades para enfrentar a forma desenfreada como as crianças dão vazão às suas necessidades (ELIAS, 2012).

A época moderna traz esse processo de individualização, sendo possível às classes abastadas propiciar um ambiente somente para crianças, o quarto. Com o isolamento da criança e a proibição do contato físico com elas, as crianças começam a sofrer precocemente com essa “falta” que visava à formação de um adulto “civilizado”. Elias (2012, p. 483) destaca que “quanto mais complexa e diferenciada vai se tornando a sociedade dos adultos, mais prolongado e complexo se torna o processo de transformação civilizatória de cada indivíduo”. Nessa época, a família passa a ser caracterizada como “nuclear¹⁸”.

É no século XVI que o sistema educacional mais célebre foi implantado pelos jesuítas, contando com a “reorganização disciplinar da escola e de racionalização e controle do ensino, através da elaboração de métodos de ensino/educação [...] que fixavam um programa minucioso de estudo e de comportamento”. (CAMBI, 1999, p. 205). Esse sistema “tinha ao centro a disciplina, o internato e as “classes de idade”, além da graduação do ensino/aprendizagem” (CAMBI, 1999, p. 205). Portanto, podemos perceber que a escola moderna foi caracterizada também pela disciplinarização dos corpos, tratado por Foucault em “Vigiar e Punir” e mencionado por Cambi (1999, p. 206):

Tais instituição, da prisão à escola, passando pelo exército, pelo hospital etc., operam antes de tudo um minucioso controle do corpo: assim o faz também a escola, que disciplina os gestos e as posições do corpo, conformando-o (ou tentando conformá-lo) a um corpo bem “regulado”, que introjetou as boas maneiras e se submete à autodisciplina.

Nesse momento, tínhamos uma sociedade moderna que colocava a família e a escola com papéis principais no processo de formação da sociedade, cabendo à escola controlar e conformar a sociedade, “colocando depois nas mãos do Estado o projeto de pedagogização da sociedade civil” (CAMBI, 1999, p. 207). Ainda nesse período, o interesse pelo conhecimento começa a ser manifestado, apesar de no Renascimento – século XV e XVI – ele já se fazer presente no momento em que os pintores, artistas e intelectuais colocaram o ser humano no centro de suas investigações. O racionalismo então se afirma por meio

¹⁸ Família nuclear: “constituída por um único núcleo parental (mãe-pai-filhos), na qual os vínculos afetivos se colocam cada vez mais ao centro, atribuindo aos filhos um papel-chave na vida da família” (CAMBI, 1999, p. 205).

da observação, investigação e experimentação, sendo esses ampliados a partir do século XVII por pensadores como Descartes, Bacon e John Locke.

Locke (1632-1704), ao falar sobre métodos educativos, exalta a importância da liberdade e da autonomia da criança nos estudos, sendo contrário à ideia de punição corporal e autoritarismo. Baseado no mundo e nos valores da modernidade, a educação da mente e do caráter passa a ser percebida como algo que deve ocorrer pelo exercício, hábito e raciocínio e não por meio de regras. Ele ainda trabalhava sobre o ideal de seguir a curiosidade das crianças, suas atividades e seu instinto para o jogo.

Todo processo e aspecto da instrução devem ser relacionados aos interesses que os movem e às suas necessidades concretas, que são predominantemente físicas e motoras e de modo algum abstratamente intelectuais. No processo educativo e formativo um papel fundamental é atribuído ao “preceptor”, que deve ser “uma pessoa prudente e calma” com função de “forjar” a criança e mantê-la “longe do mal”. Além da “cultura” e da “seriedade”, o preceptor deve possuir também “boa educação” e “conhecimento do mundo”. Deve agir sobre a criança sobretudo através do exemplo. (LOCKE, 1644 apud CAMBI, 1999, p. 320).

Indo além das ideias de Locke, Rousseau contrapõe essa ideia, ampliando o entendimento sobre a formação no processo educativo, que segundo ele, vem desdobrar a natureza do ser humano. Rousseau (1712-1778) vivenciou as ideias do Iluminismo (difundido na França e Inglaterra no século XVIII como um movimento que se espalhou por toda a Europa), tendo como princípio a valorização da racionalidade e da ciência que buscava “eliminar a ignorância dos seres humanos acerca da natureza e da vida em sociedade. Para os iluministas, tratava-se de substituir as trevas da ignorância – fruto da tradição e do misticismo religioso – pelas luzes da Razão”. (FIGUEIRA, 2003, p. 197).

Considerado o “Inventor da infância”, categoria utilizada na Idade Moderna, Rousseau propõe uma reflexão acerca da infância e uma revisão da escola para que reconheça a criança em sua especificidade e condição questionadora, bem como sua voz para então se fazer educação. A “infância é o sono da razão”, disse Rousseau (2004, p. 119), revelando que a racionalidade não deveria ser manifestada na

criança de forma precoce. Seguindo os três princípios de sua pedagogia – (1) respeitar o desenvolvimento natural do homem; (2) a figura do preceptor como responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento da criança; (3) e o princípio da educação negativa, que consiste em preservar o espírito do erro e o coração do pecado, não pregando verdades ou virtudes, o que, segundo Rousseau, possibilitaria ao indivíduo sabedoria para lidar com os perigos –, podemos perceber que o princípio de formação do ser humano em Rousseau está pautado em sua formação como indivíduo e não na formação para a sociedade. (ROUSSEAU, 2004). Segundo ele, devemos respeitar, conhecer, cuidar e “salvar a infância”, provar o seu sabor deixando a criança ser criança.

Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? Por que quereis retirar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que se lhes foge, e de um nem tão precioso, de que poderiam abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores esses primeiros anos tão velozes, que não mais voltarão para eles, assim como não voltarão para vós? Não fabriqueis remorsos para vós mesmos retirando os poucos instantes que a natureza lhes dá. Assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida. (ROUSSEAU, 2004, p. 72).

Outros dois pensadores apontam o modo de se fazer pedagogia e os modos de se considerar infância e família na época moderna, como o filósofo Giambattista Vico (1668-1744), que destaca “uma concepção da infância como profundamente diferenciada em relação à idade adulta, como não racional, mas poética, que “observa” e na que “reflete com mente pura”, que “imita” e “fantasia”” (CAMBI, 1999, p. 359). Vico (1725) percebe a criança como reprodutora do que consegue aprender e, por meio dessa repetição, ela vivencia um pouco da poesia, pois essa se faz por meio da repetição, uma possibilidade de viver o mundo da fantasia.

A criança é sensível, como o primitivo, deve dedicar-se às atividades poético-artísticas e não lógico-científicas. O apanhado que Vico faz sobre

a natureza da psique infantil é sem dúvida importante, embora ainda elementar e intuitivo, e a sua aplicação educativa permitiria uma profunda revolução na concepção da infância, nos processos de aprendizagem e nos programas de instrução, se operado na cultura da sua época, como foi, pelo menos em parte, um século depois, na época da cultura romântica. (CAMBI, 1999, p. 360).

Immanuel Kant (1724-1804)¹⁹, percebe a criança como “boa”, devendo ter um crescimento livre e um desenvolvimento sem interferência do adulto em relação às atividades que teria de desenvolver. Kant (1781) ainda apresenta a diferença entre moralidade e natureza, “fixa a moralidade como o fim específico da educação e reclama um papel mais central para a disciplina e a autoridade”. (apud CAMBI, 1999, p. 361).

O modelo pedagógico de Kant (1781) é considerado uma das maiores produções da pedagogia Iluminista, apresentando-se “confiante nas reformas e, em particular, na reforma da sociedade através da educação, mas também como uma concepção original (pela forte conotação que o distingue) assim como orgânica (ainda que esquemática)”. (apud CAMBI, 1999, p. 364).

A Revolução Francesa (1789 – 1795)²⁰ é um marco que repercutiu por toda a Europa e também na América, que representa o fim da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea.

Os revolucionários franceses, sob o lema *liberdade, igualdade e fraternidade*, levaram os ideais iluministas às últimas consequências. Procuraram instituir um Estado caracterizado por maior participação política da população e pela diminuição das desigualdades sociais. Inauguraram assim um Estado que tinha em sua

¹⁹ Filósofo alemão, com formação pedagógica baseada em Rousseau e Basedow.

²⁰ Diferentes eram as insatisfações do povo com o governo, chegando ao seu ápice no inverno rigoroso quando tiveram dificuldades mesmo para comprar o produto base de sua alimentação: o pão. Famintos e revoltados, foram as ruas e tomaram a Bastilha “em busca de armas e munição. A Bastilha era um símbolo da opressão, pois em seu interior ficavam trancafiados os prisioneiros políticos” (FIGUEIRA, 2003, p. 209).

base o “povo” e o direito à cidadania. (FIGUEIRA, 2003, p. 207).

Nesse período, as alterações legislativas e educativas despertavam “a consciência de pertencer ao Estado, de sentir-se cidadão de uma nação, ativamente partícipes de seus ritos coletivos e capazes de reviver seus ideais e valores”. (CAMBI, 1999, p. 367). A pretensão era desenvolver no sistema educativo uma visão laica do mundo, a ética civil, normas para o compromisso social e a tolerância.

Com a Lei de 1802²¹, todas as escolas foram colocadas sob controle do estado, a formação de professores passou a ser considerada de acordo com o empenho, fidelidade e disciplina docente. Entre outras reformas, destacamos a criação dos “colégios reais, de orientação laica, os internatos para moças; decretou-se a obrigatoriedade para a escola elementar; fundaram-se escolas profissionais; fixaram-se programas uniformes”. (CAMBI, 1999, p. 369). Ainda pela Europa difundiram-se “princípios de instrução pública, obrigatória e gratuita, realizando um sistema escolar orgânico e uniforme, caracterizado pelos princípios da laicidade e de engajamento civil como inspiradores supremos de toda a vida escolar”. (CAMBI, 1999, p. 369).

Nesse processo de reformulações, a criança também foi considerada, num sistema que começa a pensar em uma educação diferenciada para ela.²² O século XVIII, século das luzes, instaura os princípios de “igualdade de direitos, liberdade de pensamento, estado constitucional, democracia representativa, livre escolha dos governantes” e, nesse movimento/nessa revolução, a burguesia se fortalece visando se consolidar na sociedade que está se construindo. (FIGUEIRA, 2003, p. 192). Temos, assim, a nova “classe social (o proletariado) e um novo sujeito socioeconômico (o operário)”. (CAMBI, 1999, p. 370).

As indústrias massificavam a mão de obra, buscando em homens, mulheres e crianças, a exploração da mão de obra em torno de 18 horas de trabalho por dia, o que gerou o princípio identificado por Marx como “alienação”:

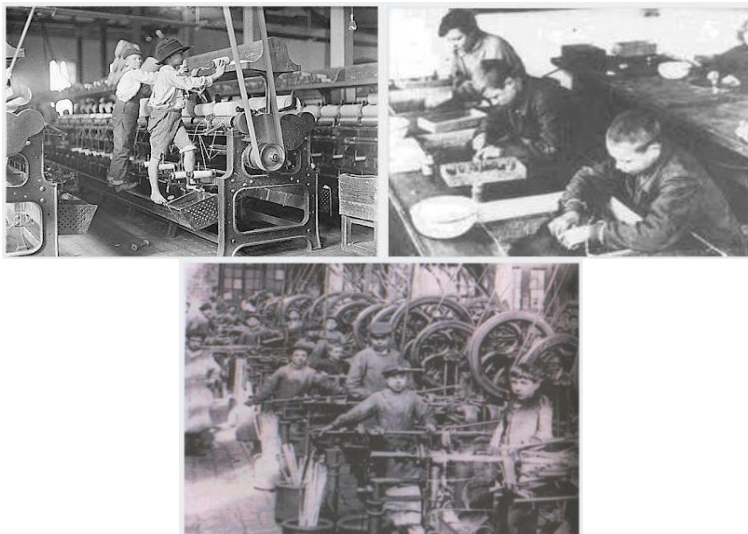
²¹ Instrução pública na República Italiana (CAMBI, 1999, p. 369).

²² Em 1793, por exemplo, os jacobinos propuseram a educação masculina (5 a 12 anos) e feminina (5 aos 11 anos), no intuito de colocar as crianças em um espaço que auxiliasse a construção da virtude civil e da oposição a uma sociedade que era vista como “corrupta”. Esse projeto jacobino foi criticado e, devido às mudanças ocorridas na época, acabou não sendo firmado.

Alienação das necessidades e alienação na máquina, produzida por um trabalho cego, regulado pela exploração, e por uma vida social estruturada pelo trabalho organizado não em função do homem, mas apenas da produção e da mais-valia. (CAMBI, 1999, p. 370).

É diante dessa alienação que a imagem/representação da criança das “classes operárias” vai se estabelecendo como um ser que também servia de mão de obra para a indústria, uma “infância expropriada de qualquer direito, à saúde, à educação, ao crescimento: direitos elementares que o sistema de fábrica anula de maneira total e sistemática” (idem).

Figura 8: Criança trabalhando nas indústrias²³



No entanto, graças aos intelectuais da época, filantropos e políticos progressistas, os protestos contra o trabalho infantil resultaram no estabelecimento de regras, faixa etária, horários e formas de trabalho. O retrocesso educativo sofrido típico da sociedade tradicional agora apresentava a exploração, mortalidade, alienação e baixa condição de vida.

²³ Imagens retiradas dos sites: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n2-062008.htm>, <http://www.uel.br/revistas/germinal/n2-062008.htm>.

Durante a Revolução Industrial, a vida nas fábricas era odiosa; a disciplina, intolerável. Anteriormente, o trabalhador artesanal ou doméstico era dono não apenas dos meios de produção, mas também de seu tempo. Trabalhava apenas para garantir a sua sobrevivência, o restante do tempo dispendia em lazer. [...]

Na medida em que a mecanização nivelava por baixo a habilidade necessária dos trabalhadores, tornava-se possível incorporar, com facilidade, trabalho feminino e infantil. Isso significava também baixar o custo da remuneração do trabalho.

A tecelagem exigia pouca força muscular e os dedos finos das crianças adaptavam-se, perfeitamente, à tarefa de atar os fios que se quebravam em meio à trama. Sua debilidade física garantia de docilidade: as crianças recebiam apenas entre 1/3 e 1/6 do pagamento dispensado a um homem adulto e, muitas vezes, recebiam apenas alojamento e alimentação. Os contratos que prendiam os pequenos trabalhadores à fábrica eram em geral de sete anos. Os patrões comprometiam-se a dar-lhes formação profissional, educação religiosa e moral. (ARRUDA, 1991, *apud* FIGUEIRA, 2003, p. 196).

Esse fragmento a respeito da realidade vivenciada pelas crianças naquele contexto histórico tem como propósito refletir sobre o papel dessa criança na modernidade. Afinal, que criança é essa que passa a ser vista e considerada? O sentimento de infância e a especificidade da criança só existiam para determinadas classes sociais? E qual o papel da escola na construção dessas representações?

Ao estudar sobre criança e modernidade, Quinteiro (2000, p. 11) questiona:

Será que ainda é possível sonhar com a ideia da infância na escola?, ou, tal articulação estaria sendo esgarçada/rompida pela erosão do sentimento de infância provocada pelas rígidas regras da sociedade de mercado? Será que a tese da escola enquanto lugar da infância constitui-se, apenas, em uma promessa ou dívida da Modernidade?

Longe de esgotar o assunto, a autora assim continua:

Muitas das promessas do iluminismo foram cumpridas, como por exemplo: o desenvolvimento das forças produtivas, os progressos científicos, os avanços na área da saúde e na medicina, a potencialização dos meios de difusão de cultura e de informação, a informática, entre outras. Entretanto, todas essas conquistas não se fizeram acompanhar por maior autonomia do indivíduo, muito pelo contrário, tais progressos materiais atingiram apenas setores restritos da sociedade. Na sociedade brasileira, a dominação sócio-econômica aprofundou-se e os contrastes entre as classes sociais estão cada vez mais acentuados (QUINTEIRO, 2000, p. 11).

Essa constituição da criança no mundo moderno ainda evidencia outros questionamentos, como as asas de um anjo que na história nem sempre representa o alçar voo:

A criança, no mundo moderno, também veste as asas do anjo da história. “O que você vai ser quando crescer?” Crescer. Futuro. As asas abertas talvez não signifiquem promessas de voo. Seriedade. Sisudez. É preciso tornar-se um sujeito de razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa. Rotina catalogada: escola inglês judô informática natação ufa! Crianças vivendo na rua. Trabalho infantil. Erotização. Prostituição. Objeto de consumo. Apressamento da infância. Empurrada/seduzida cada vez mais para o futuro – o mundo adulto –, contempla o passado e acumula ruínas a seus pés: brinquedo, fantasia, peraltice, imaginação, burburinho. (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 7).

Durante muito tempo, a criança possuiu um “não lugar”, ela não era reconhecida por suas especificidades, conforme já visualizamos, e a alta taxa de mortalidade infantil apontou para necessidade de

construção de políticas médico-higienistas; no entanto, tais preocupações limitavam-se à questões de saúde e, vencida a etapa considerada perigosa, a criança era, sem demora, inserida no mundo dos adultos. A criança entra em cena tendo

como principal função a luta pela sobrevivência. (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 3).

Apesar desse olhar estar se construindo a respeito da criança e da infância, nesse período, não se tinha como pretensão estudar a propósito das particularidades que envolviam essa fase de vida; pelo contrário, negava-se, pois a infância era compreendida como uma fase efêmera, passageira e transitória que precisava ser apressada. Crescer era tornar-se um ser de razão e, esse amadurecimento, tal como das frutas na estufa, precisava ser aligeirado (NUNES; PEREIRA, 1996 apud SOUZA; PEREIRA, 1998).

O progresso vem à tona com a revolução industrial, e a razão passa a ser o marco do período moderno que começa a se constituir:

Contradição e pressa. Muita pressa. O tempo não pára e não paramos nós. Assumimos a correria infinita como se fosse nosso movimento próprio. Desde a revolução industrial temos nos deixado seduzir pelas ideias de utilidade, produtividade e lucro, passando a identificar tempo e dinheiro. Tempo é dinheiro. Estamos definitivamente regulados pelo tic-tac incessante do relógio. (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 5).

A ciência passa a direcionar nossos estudos, e “a necessidade de controlar o futuro faz com que a própria existência seja absolutamente enredada na previsibilidade”, o que nos leva a refletir sobre a possível previsibilidade que podemos ter a respeito da infância, afinal, “qual o lugar da infância nesse tempo tão apressado?” (idem). Temos, assim, um “tempo-lugar” relacionado à infância que desde então se apresenta em constante crescimento.

O “tempo-lugar” da infância, tal como constituído de forma hegemônica nas práticas sociais do mundo moderno ocidental enfatiza a linearidade e a cronologia. Contudo, esta visão, embora dominante, não é fixa, absoluta e nem imutável, devendo ser aberta à criação de novas manifestações de acordos inter-subjetivos e compreensões inovadoras. (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 8).

Nesse caminho, chegamos à Idade Contemporânea (ou ao contemporâneo), que traz mudanças significativas em vários aspectos da

vida social econômica e cultural, assim como em cada fase de vida dos “novos”²⁴ sujeitos da educação – criança, mulher e deficiente.

É no século XIX que a criança encontra-se no centro da pedagogia com o reconhecimento psicológico e caráter social.

A infância foi vista como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém, de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação. Assim, a criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o “jardim de infância” ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana. (CAMBI, 1999, p. 387).

A partir do século XVIII, a escola passa por uma reestruturação visando às necessidades da sociedade industrial que formavam outro modelo de sociedade e que passa a ser apresentada na contemporaneidade. Essa escola começa a se adequar às necessidades da sociedade, tornando-se “*obrigatória* (pelo menos em certas ordens e graus), gratuita ou quase, *estatal* (com algumas exceções, mas que não chegam a anular o papel de controle por parte do Estado sobre todos os tipos de escola)”, que possui como diferenciação e exigência dos tipos de escola a “reprodução da divisão do trabalho” e a “reconstrução de classes e grupos sociais”. (CAMBI, 1999, p. 398). Essas reestruturações vêm para articular e fortalecer a vida em sociedade, uma sociedade civil composta pelo homem moderno, cidadão, que, como lembra Cambi (1999, p. 401), só nascerá dentro de um local onde o social, o cultural, o político e o espiritual convivam, “nem que seja dinamicamente, num equilíbrio precário e aberto, mas que evidencia sua centralidade e estruturalidade”.

Com isso, no campo da Pedagogia, dois autores importantes nesse período elaboraram propostas diferenciadas à educação das crianças: Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Wilhelm August Fröbel. Pestalozzi (1746-1827), em seu livro “Como Gertrudes ensina suas crianças”, expõe como método pedagógico um ensino que parte do mais fácil para o mais difícil. A base de sua pedagogia é o amor e, ao

²⁴ Sujeitos que, segundo Cambi (1999), passam a ser vistos a partir da Contemporaneidade.

falar de desenvolvimento moral, ele distribui em três categorias: estado natural ou primitivo, tem relação ao estado animal; estado social, o que se aprende em sociedade; estado moral, nessa fase ele domina o estado animal, transforma-o em algo positivo e, assim, constrói sua moral.

Fröbel (1782-1852) é o criador do primeiro “jardim de infância” e também o primeiro a desenvolver brinquedos didáticos. De acordo com ele, o desenvolvimento ocorre nas seguintes etapas: infância, meninice, puberdade, mocidade e maturidade. Tais propostas promoveram a produção de diversos materiais didáticos utilizados na educação das crianças, e alguns, presentes até hoje nas escolas.

Figura 9: Brinquedos didáticos apresentados por Fröbel ²⁵

Primeiro presente: seis bolas macias de cores variadas. O objetivo era ensinar a criança, direita/esquerda e desenvolver o movimento dos olhos, dos braços e dos pés em diversos jogos



²⁵ Imagens retiradas do site: <http://tipografos.net/design/froebel.html>



Segundo presente: esfera, cubo e cilindro de madeira. O objetivo era alertar a criança às semelhanças de objetos e chamar a atenção para os lados e cantos, bordas de várias formas

Terceiro presente: Grande cubo constituído por 8 pequenos cubos.



Quarto presente: grande cubo constituído por 8 cubos longos.

Décimo presente: este dom diz respeito ao desenho, feito em folhas de papel no formato quadrado. Este era "o mais sistemático e perfeito" modelo de desenho já inventado.





Décimo segundo presente: Bordado. Este exercício foi feito utilizando várias cores de fios de seda costurados em papel.

Décimo quarto presente: Tecelagem em papel. Utilizando uma agulha de construção especial, tiras de papel finas de cores variadas foram tecidas em uma folha fina de uma cor diferente.



Fröbel²⁶ ajuda a compreender o “olhar” para a criança que estava se constituindo, uma “imagem da infância como idade criativa e fantástica, que deve ser “educada” segundo suas próprias modalidades e que é, talvez, o momento crucial da educação, aquele que lança as sementes da personalidade futuro do homem”. (CAMBI, 1999, p. 427).

Essa construção dos brinquedos nos lembra Benjamin (2002) ao falar sobre produção de brinquedos primitivos, uma vez que “não são as formas construtivas e esquemáticas que passam à criança a impressão do primitivo, mas sim a construção total de sua boneca ou de seu cãozinho, na medida em que ela possa imaginar como esses brinquedos são feitos” (BENJAMIN, 2002, p. 127). O autor ainda esclarece que

é exatamente isso que a criança deseja saber, é isso que estabelece uma relação viva com as coisas. E uma vez que, em se tratando de brinquedos, é isso que importa, pode-se dizer que, de todos os europeus, talvez apenas os alemães e os russos possuam o legítimo gênio do brinquedo. (idem).

²⁶ Fröbel, que seguiu os passos de Rousseau, foi o “pedagogo que pela primeira vez depois de Rousseau, redefiniu organicamente a imagem da infância e teorizou a da sua “escola”” (CAMBI, 1999, p. 427).

Essa “relação viva com as coisas”, citada por Benjamin (2002, p. 87), possibilita a correção do brinquedo pelas crianças, pois

jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças. (BENJAMIN, 2002, p. 87).

Nesse olhar para o modo de interagir das crianças, percebe-se a separação entre o mundo da criança e o mundo do adulto, eles não mais se misturam como antes, o que, de acordo com Souza e Pereira (1998, p. 11), é “uma das consequências mais radicais do sentimento moderno da infância”. Na educação, o que antes “acontecía diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e lazer foi substituída pela aprendizagem escolar”. (idem).

No Brasil, é em 1946 que as políticas públicas inauguram a reflexão sobre criança e infância, com Florestan Fernandes (1979), que “deu voz aos que hoje chamamos de “novos autores” na cena social, mas que, com certeza, não são tão novos assim: as crianças, os negros, os índios, as mulheres”. (FARIA, 2005, p. 1014).

E é no período da Escola Nova – uma escola muito criticada ainda hoje como “escola burguesa, espontaneísta, sem conteúdo” – que a pedagogia constitui-se colocando as crianças no centro.

Foi a partir daí que vimos os pioneiros da Escola Nova, que traduziram para o português Durkheim e as primeiras obras de psicologia, incluírem a creche e a pré-escola, geralmente esquecidas, na história de uma educação que havia privilegiado a escolarização obrigatória como direito das camadas populares. (FARIA, 2005, p. 1015).

O direito da criança à creche foi conquistado por meio do movimento feminista que lutou “pelos direitos de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe” e “também, no Brasil dos anos de 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche – o que garantiria que os outros direitos femininos fossem garantidos”. (FARIA, 2005, p. 1015). Ainda nessa luta, em 1980, “o direito *das crianças* à educação anterior à escola obrigatória” foi incorporado à luta, em que contamos com

crianças legisladas e de direitos (FARIA, 2005, p. 1015). As primeiras creches foram criadas para

atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema. Portanto, nesse âmbito, criança era sinônimo de criança pobre. (FARIA, 2005, p. 1021).

Em 1988, a Constituição firmou os direitos à educação das crianças de 0 a 6 anos em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos) e, em 1996, ocorreu a sistematização da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A instituição de educação infantil que antes era encarada com caráter “assistencialista” e “educativo”²⁷, passou a ser compreendida nas funcionalidades do “educar e cuidar” de maneira indissociável²⁸ e que hoje conta com uma ampliação de oferta:

Seguindo a tendência de 2010, a creche continua com forte expansão no número de matrículas, registrando aumento da ordem de 10,5% entre 2011 e 2012, o **que corresponde a 242 mil novas matrículas. Isso se deve ao reconhecimento da creche como primeira etapa da educação básica – sobretudo com o advento do Fundeb, com a garantia de repasse de recursos a Estados, Distrito Federal e municípios – e à ação supletiva do**

²⁷ Ainda hoje temos alguns instituições que trabalham nesta perspectiva, infelizmente.

²⁸ Esse binômio é assim compreendido por fatores como a construção da autonomia da criança, fazendo com que o professor cuide e eduque ao mesmo tempo, sendo envolto por costumes, valores, crenças, atitudes apresentadas em diferentes momentos de relação da criança com o outro e com ela própria: “Se é dever do Estado e opção da família assegurar a educação da criança a partir do seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função, as instituições de educação infantil têm uma especificidade que as torna diferentes da família e da escola e que devem, devido à especificidade da faixa etária de suas crianças, desenvolver atividades ligadas ao cuidado e à educação dessas crianças” (CERISARA, 1999, p. 16).

MEC, com programas como o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). [...] verifica-se que a maior parte das matrículas da creche está sob a responsabilidade das redes municipais de ensino, que abrangem 63,1% do total, atendendo 1.603.376 alunos, seguidas pela rede privada, com 929.737 matrículas (36,6%). Esses dados reforçam as ações sinalizadas pelas atuais políticas do MEC sobre a necessidade de ampliação da oferta da educação infantil, inclusive com a edificação de novos estabelecimentos de ensino para atendimento da população com até 3 anos. (CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012, p. 18, grifo nosso).

E no quesito oferta e procura dos pais/responsáveis pelas instituições de educação infantil, podemos afirmar que vem aumentando, porém ainda há muito a ser feito.

Tabela 1: Número de Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2012

Localização	Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino														
	Total Geral			Ensino Regular				Ed. de Jovens e Adultos (Presencial e Semi Presencial)		Educação Especial					
				Educação Infantil		Ensino Fundamental						Educação Profissional (Concomitante e Subsequente)	Ensino Médio		
				Total	Creche	Pré-Escola	Total							Anos Iniciais	Anos Finais
Total	50.545.050	7.295.512	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864	199.656	620.777		
Urbana	44.466.221	6.435.986	2.397.110	4.038.876	25.313.692	13.162.350	12.151.342	8.054.373	1.029.062	2.117.775	1.318.038	197.295	541.526		
Rural	6.078.829	859.526	143.681	715.845	4.388.806	2.853.680	1.535.126	322.479	34.593	443.238	27.826	2.361	79.251		

Tabela 2: Número de matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos de idade no Brasil – 2007 – 2012.

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por Idade	
	Total	Creche	Pré-escola	0 a 3 Anos	4 e 5 Anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721	***	***
Δ% 2011/2012	4,5	10,5	1,6	***	***

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Phads 2007 a 2011 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).
Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013)

A respeito dessas matrículas, podemos perceber que

a matrícula na pré-escola aumentou de 4.681.345 para 4.754.721 (1,6%), o que representa mais de 80% da coorte de 4 e 5 anos de idade. A maior participação na educação infantil está nas redes municipais de ensino, e a pré-escola segue a mesma tendência. Os municípios detêm 74,2% do atendimento, que, em termos absolutos, corresponde a 3.526.373 matrículas. A rede privada participa com 24,7%, seguida das redes estaduais, com 1,1%, e da rede federal, que não tem uma participação significativa sobre o total de matrículas dessa etapa. Observando o tamanho das coortes adequadas a cada uma dessas etapas [...] conclui-se que há muito espaço para expansão da educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012, p.18).

A presente realidade entre a oferta de vagas e a quantidade de crianças que estão matriculadas na instituição de educação infantil nos conduz à compreensão desse grupo de crianças pertencentes à contemporaneidade que, conforme Bujes (2002), varia pelo tempo, de quem se pronuncia, da sua classe social que enuncia e se faz presente em sua fala. A autora destaca as diferenças entre meninos ou meninas, crianças menores e crianças maiores, raças ou etnias, posição social, entre outros (BUJES, 2002). Por tal diferenciação Pinto (1997) ajuda-nos a refletir, afinal

Quem são, afinal, as crianças?

Em que diferem e se assemelham relativamente aos mais velhos?

O que identifica e distingue este grupo social, internamente e relativamente a outros grupos?

Que práticas e que representações sociais existem relacionadas com as crianças, quer específicas das próprias crianças, quer específicas dos adultos?

E como variam tais práticas e representações relativamente a dimensões como a posição social, o sexo, a zona geográfica, as actividades dos pais, etc.?

Como é que as crianças veem o mundo em que vivem e como é que veem a sua condição de crianças?

Que é que fazem quando entregues a si mesmas e em condições de poderem organizar e gerir o tempo e o espaço?

Como é que são vistas: mais como agentes activos ou mais como seres passivos perante a sociedade e a vida adulta?

Que expressões culturais próprias da infância existem?

Que marcas podem ser identificadas no espaço social, resultantes da presença ou da resposta à necessidade das crianças? (PINTO, 1997, p. 62).

Esses questionamentos que permanecem atuais derivam da composição de inúmeros fatores que compõem uma realidade e diferenciam-se de outra. Por isso, com o compromisso de compreender as crianças na contemporaneidade, assumindo a nossa responsabilidade como educadores dessa geração, vale lembrar que não estamos sozinhos

em qualquer cultura, a formação das novas gerações (que a sociologia descreve e analisa com o conceito de socialização) é responsabilidade de toda a sociedade: “Precisa de toda uma aldeia para educar uma criança”. Há, porém, instituições especializadas: a família, a escola, as mídias, cuja importância e responsabilidades são imensas frente aos desafios da sociedade contemporânea. (BELLONI, 2013, p. 73).

Ao percebemos a mídia como uma das “instituições especializadas na educação da criança”, conforme a autora destaca, deparamo-nos com os direitos da criança, já que elas estão diariamente expostas a inúmeras informações que, de alguma forma, contribuem na construção de sua identidade:

1. A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança.

2. O exercício de tal direito poderá estar sujeito a determinadas restrições, que serão unicamente as previstas pela lei e consideradas necessárias:

a) para o respeito dos direitos ou da reputação dos demais; ou

b) para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde e a moral públicas.
(CIDCA, artigo 13 apud BELLONI, 2013, p. 73).

Desse modo, provisão, proteção e participação são também direitos das crianças em relação às mídias. Segundo a carta da Unesco (1995), sobre televisão e crianças, estas possuem o direito de ter à sua disposição produção midiática planejada especificamente para elas. E sobre o referido direito ainda cabe questionar:

As crianças podem de fato ter ganhado um novo status dentro da esfera privada do consumo, mas até que ponto isso se estende à esfera pública das instituições sociais e da política? As crianças podem ter se tornado “consumidoras soberanas”, mas até que ponto elas são também reconhecidas como cidadãos com plenos direitos? E qual o papel das mídias no desenvolvimento e na ampliação da ideia que os jovens fazem de si mesmo como agentes políticos? (BUCKINGHAM, 2007, p. 243)

A respeito do “controle” da família e da escola, Buckingham (2007, p. 295) afirma que as crianças estão vivenciando o mundo adulto também e que o tempo de protegê-las está acabando.

Não podemos trazer as crianças de volta ao jardim secreto da infância ou encontrar a chave mágica que as manterá para sempre presas entre seus muros. As crianças estão escapando para o grande mundo adulto – um mundo de perigos e oportunidades onde as mídias eletrônicas desempenham um papel cada vez mais importante. Está acabando a era que podíamos esperar proteger as crianças desse mundo. Precisamos ter coragem de prepará-las para lidar com ele, compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio.

Será que o tempo de “proteger” a criança do mundo está mesmo se esgotando? Será que nossos campos de formação não estão preparados para lidar com essa realidade? Ou seria o tempo de prepará-las que está se esgotando, numa realidade onde “as demandas da interface computacional são significativas, relegando muitos pais à condição de *dinossauros* na era da informação em que habitam seus

filhos”? (LIVINGSTONE, 2011, p. 12). Tal dificuldade deve ser desconstruída, uma vez que pesquisas realizadas sob essa perspectiva afirmam que estar expert em internet não significa “clicar em *links* com o *mouse*”. (idem).

Diante do exposto, somos remetidos à ideia de criança e de seus diferentes cenários da mídia contemporânea, que indaga: Que crianças são essas permeadas pela tecnologia e pelo consumo que a cada dia se apresentam mais atrativos?

Seguimos buscando compreender as representações sociais das crianças, o acesso à infância como categoria social e, as dinâmicas e estruturas sociais que “são desocultadas no discurso das crianças”. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25). Por meio dessas e de outras representações sociais da criança, que vão além da compreensão sobre infância que está “longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio”, o desafio de educar essas crianças está lançado. Para tal, é preciso “experiências de educação e socialização em que se pratique a solidariedade entre crianças, jovens e adultos, em que existam laços de coletividade, elos capazes de gerar o sentido de pertencimento com reconhecimento das diferenças”. (KRAMER, 1999, p. 278).

A escola e os diferentes espaços de educação podem fazer diferença e precisam “mostrar na mídia esses modelos de educação e outros modos de ser criança que existem também”. (KRAMER, 1999, p. 279). Sendo assim, seguimos para o próximo capítulo, instigando outros olhares a respeito da relação entre criança, tecnologia e mídia-educação, fazendo das palavras de Kramer (1999, p. 279) o impulso para darmos continuidade a esse percurso.

Que nós ocupemos nas escolas, nas ruas, nos bairros, na mídia, os espaços que hoje estão preenchidos pelo ódio, pelo desentendimento. Espaços onde o velho sentido de eliminação do outro combinou-se de modo perverso com as novas técnicas de propaganda, persuasão e consumo. Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural. Pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie.

3 CRIANÇAS NA CONTEMPORANEIDADE

Se quisermos saber como as crianças se relacionam com as “novas coisas do mundo”, precisamos pensá-las interagindo com a cultura a partir das transformações da sociedade contemporânea. Nessas interações, as produções culturais para a criança podem ser entendidas como uma apropriação ativa e uma recriação da cultura pelas crianças, constituindo-se em possibilidade de memória e resgate de identidades para além dos produtos da cultura destinados à substituição de um tempo-espaço que as crianças não possuem mais.

(FANTIN, 2008, p. 149).

O entendimento acerca da criança na contemporaneidade remete à compreensão dos diferentes espaços educacionais – mídia, sociedade e escola – que configuram o que é ser criança e vivenciar a infância. Nesse sentido, buscamos refletir sobre os possíveis espaços de diálogo entre a escola e o uso da tecnologia, como também a respeito do papel do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a tecnologia apresenta-se cada vez mais atraente, interativa e presente. A mídia também será abordada com o intuito de compreendermos se a escola vem oferecendo espaços para sua socialização e problematização, afinal, como trabalhar com essas questões no espaço da educação infantil?

Com o propósito de ampliarmos o entendimento a respeito da criança na contemporaneidade, o presente capítulo trata da relação entre crianças, tecnologia, mídia-educação e consumo com base na discussão que segue com as linguagens, tecnologias e possibilidades educacionais inspiradas na abordagem de educação Reggio Emilia. Por fim, apresentamos a relação entre crianças e tecnologias móveis na educação infantil por meio dos documentos oficiais brasileiros, de modo a relacionar com a pesquisa empírica apresentada no capítulo seguinte.

3.1 CRIANÇA, MÍDIA E TECNOLOGIA

A contemporaneidade vem sendo marcada pelos contextos de mudanças que envolvem várias esferas (HENNIGEN, 2007, p. 1), entre elas, a tecnológica. O que antes era exclusivo da escola, agora passa a ser oferecido por meio de outros espaços e por consequência,

contribuindo para a formação das crianças e também para os seus processos de subjetivação (MARTINS, CASTRO, 2011). Por esse processo de formação, as tecnologias vem proporcionar outros meios de operação do meio intersubjetivo e cognitivo, além de contribuir para as mudanças de relações das crianças:

No cotidiano infantil, a introdução da tecnologia, através de computadores e jogos eletrônicos, alterou as formas de brincar, mudou o uso do tempo livre, dos espaços necessários para brincadeiras, trouxe novas linguagens, desenvolveu novos consumos, além de ter trazido mudanças nas formas de ler e de escrever, já que saímos do papel e caneta para a tela do computador – limitamos o uso dos textos escritos para darmos relevância às figuras e imagens (AARSAND, 2007; GAMBA JR. & SOUZA, 2003; PROUT, 2005, apud MARTINS, CASTRO, 2011, p. 621).

A partir das novas condições de subjetivação - “perceber, interagir e aprender” – que as tecnologias vem proporcionando (MARTINS, CASTRO, 2011), os termos criança, mídia e tecnologia vão tomando forma para que sejam refletidos sobre sua presença/ausência no contexto de educação infantil, uma vez que viver na contemporaneidade é se deparar também com as tecnologias, bem como, as mudanças decorrentes delas:

as instituições educativas tampouco podem se afastar do funcionamento contemporâneo e dos assuntos cotidianos como se isso não fizesse parte do mundo em que vivemos, sob pena de os conhecimentos gerados não fazerem sentido para aqueles que fazem parte delas. A escola perde seu sentido, tanto quando se constrói totalmente como mais um objeto de satisfação, quanto quando se afasta completamente da realidade cotidiana de seus alunos. O caminho talvez seja se aproximar, sem ficar à mercê, e isso só seria possível com uma proposta de reflexão e de crítica permanentes (MARTINS, CASTRO, 2011, p. 632)

Pela aproximação da escola ao uso das tecnologias ou conforme relatam os autores, pelo “ar contemporâneo” (MARTINS E CASTRO, 2011) que o uso dos computadores dá à escola, buscamos problematizar

essas relações perante as desigualdades socioeconômicas que vêm acarretando certas exclusões em relação à cultura digital. Abarcados desse sentido, percebe-se que incluir e problematizar os estudos sobre a mídia e tecnologia no currículo da escola são temas emergentes, mas que ainda nos parece estar longe de ser discutido nesse meio:

Embora saibamos que nem sempre a demanda da sociedade é a mesma da escola, o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade da informação, da comunicação, do espetáculo e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos deve ser discutido na escola. Por mais que fale que as atuais gerações de crianças e jovens cresceram com a TV, com o vídeo, com o controle remoto, e embora apenas uma minoria possua computador e internet (nos países periféricos), e por mais que se pergunte o que isso significa, o entendimento a respeito das mudanças propiciadas pelas mídias e pelas redes ainda está longe de ser suficientemente problematizado na escola. (FANTIN, 2006, p. 26).

Embora a citação anterior faça referência a outro momento histórico, de lá para cá muitas coisas mudaram em termos de avanço das tecnologias; entretanto, na relação mídia, tecnologia, escola e criança, ainda nos deparamos com certa invisibilidade, práticas homogêneas e posturas pouco críticas no meio educacional. “A mídia se faz. Nós a fazemos. E ela é feita por nós” (SILVERSTONE, 2005, p. 147), e apesar de ocupar muito tempo na vida das crianças (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009), ainda verificamos certa ausência de discussão sobre a mídia na escola. Talvez essa postura justifique-se pela falta de esclarecimento que a escola possui acerca da cultura da mídia e na maneira com que ela nos consome cotidianamente, principalmente na relação entre tempo e consumo.

Ao discutir sobre o poder da mídia e da importância de sua mediação, Silverstone (2003) fala no quinto poder²⁹, que seria o da mediação, para supervisionar o quarto, que é a mídia. Nessa condição, cabe refletirmos sobre a presença da mídia na experiência humana, uma vez que estudar, fiscalizar e mediar a mídia e seus pressupostos éticos e funcionais é um desafio aos cidadãos. (SILVERSTONE, 2003). Nesse

²⁹ Ainda lembramos que os três poderes anteriores seriam o executivo, legislativo e o judiciário.

sentido, a alfabetização em mídia torna-se “fundamental para a construção de identidades, o senso de nós mesmos no mundo e nossa capacidade de agir dentro dele”. (idem, p. 147).

Essa abordagem crítica e reflexiva à mídia precisa ser compreendida “friadamente”, visto que “os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias, que sendo parte da cultura exercem papel de grandes mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla, modificando as interações coletivas”. (FANTIN, 2006, p. 25). Ao passo que a mídia vem contribuindo ao processo de socialização das crianças, nossa preocupação se volta às experiências das crianças e à organização das atividades no espaço-tempo institucional, uma vez que elas vivenciam as tecnologias eletrônicas e também são público-alvo de diferentes formas de violência simbólica que a mídia transmite. Dessa forma, as tecnologias vêm nos mostrando que, apesar da separação entre adultos e crianças, a oferta de produtos para ambos tem sido semelhante, em que o mesmo produto direcionado ao mundo adulto, ao ser rotulado como “kids” ou “junior” passa a ser ofertado ao público infantil: “descoberta pelo mercado, a criança vive o paradoxo de ser, ao mesmo tempo, consumidor e objeto de consumo. Sua face passa a ser rótulo até mesmo para produtos que não se destinam a ela”. (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 12).

No capítulo anterior, vimos que, por certo tempo, as crianças constituíam suas vidas juntamente com as dos adultos, como por exemplo, nas reuniões de trabalho, jogos ou passeios. A divisão entre o mundo do adulto e o da criança ocorreu somente na modernidade e, a partir de então, as histórias de vidas foram sendo constituídas separadamente, marcando ainda mais a separação dos “mundos”, sobretudo no século passado. Esse afastamento modificou-se novamente com a presença da mídia eletrônica, conforme destaca Postman (1999), ao falar sobre o uso da televisão, e Buckingham (2007), do computador.

Se por um lado, o contato e o diálogo entre criança e adulto se distanciam, por outro a oferta direcionada ao mundo infantil torna-se muito próxima ao que percebemos no mundo adulto:

A indústria de roupas de criança passou por grandes mudanças na última década, de modo que o que era outrora inequivocamente reconhecido como roupa “infantil” praticamente desapareceu. Garotos de doze anos agora usam ternos nas festas de aniversário, e homens de sessenta anos usam jeans em festas de aniversário. Garotas de onze

anos usam saltos altos e o que já foi uma marca nítida de informalidade e energia juvenil, o tênis, agora parece ter o mesmo significado para adultos. A minissaia, que era exemplo mais embaraçoso de adultos que macaqueavam o estilo de roupa das crianças está agonizante no momento, mas em seu lugar pode-se ver nas ruas de Nova York e San Francisco mulheres adultas usando meias soquetes brancas imitando Mary Janes. (POSTMAN, 1999, p. 142).

Embora o texto seja datado, pois foi escrito há mais de vinte anos e faça referência a um contexto da mídia eletrônica, alguns argumentos ainda permanecem válidos. “Afinal, quem é a criança e o adolescente desta nova era, privado de limites e objetivos, mas que, no entanto, flutua num éden eletrônico, mostrando sua intensa afinidade espontânea com as novas tecnologias?” (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 39). Buckingham (2007, p. 109) pondera que “em diversas dimensões importantes o *status* e a experiência das crianças *enquanto grupo social específico* mudou bastante nas duas ou três últimas décadas”. De acordo com ele, essa nova configuração da infância entendida por alguns autores como “crise” da infância ou sua morte, “é uma questão bem mais complexa”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 110).

Apesar de fazerem referência às crianças maiores, temos de considerar que “hoje as crianças em geral têm conhecimento de muitas experiências antes negadas a elas – e em alguns casos buscam conhecê-las”. (idem). Essa ampliação de repertório acaba resultando em inúmeras compreensões a respeito da infância e, conforme Buckingham (2007, p. 110), é “um exagero propor que essas mudanças tenham conduzido à morte da infância, mas elas sugerem de fato que o *fim* da “infância” está chegando alguns anos mais cedo que no passado”.

Na constituição de tais experiências, por vezes, elas apresentam-se segregadoras e excludentes das crianças: “elas hoje passam muito mais tempo de suas vidas confinadas em instituições abertamente planejadas para prepará-las para o mundo “adulto” – e também para protegê-las dele”, salienta Buckingham (2007, p. 111). Por outro lado, temos:

criança pequena com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. O *tamagoshi* e a afetividade objetificada. Erotização da infância. Sexualidade. Publicidade. Cultura do consumo.

[...] Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 37).

Ao considerar a infância como “uma das dimensões da vida social, uma categoria sociológica”, Belloni (2010, p. 21) afirma que a “infância brasileira” é marcada por duas características muito claras: “a desigualdade e a exclusão”. A exclusão derivada dos direitos legais acarreta a desigualdade que vai sendo manifestada e acumulada ao longo dos anos:

A exclusão de uma grande parte das crianças e adolescentes dos benefícios sociais mais fundamentais, inclusive aqueles legalmente garantidos na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – *proteção, provisão*, acesso à educação e à comunicação de qualidade (o que, teoricamente, asseguraria o terceiro “p”, de *participação*). Tal situação gera mecanismos de desigualdade que se acumulam, autorreproduzem e reforçam, à medida que os sujeitos infantis e juvenis avançam em seu processo de socialização. (BELLONI, 2010, p. 22).

Importante situar que, no cenário brasileiro, essa condição de infância é composta por crianças em situação de extrema miséria – meninos e meninas de rua, excluídos da cultura letrada que se preserva e é transmitida – cujas “estatísticas mostram que, infelizmente, um grande número de crianças brasileiras vive abaixo do nível de pobreza”. Essa situação não demarca a infância em sua totalidade, pois assim “como em todo o mundo, existem muitas infâncias diversas e desiguais”. (BELLONI, 2010, p. 43). Mas, ainda cabe afirmar que algumas crianças brasileiras são de família pobre e “muitas delas fazem parte de famílias miseráveis, que lutam pelos bens de consumo mínimos para a sobrevivência e sem nenhum acesso a bens e vantagens culturais e tecnológicas disponíveis na sociedade contemporânea” (idem). Além disso, diante de tal desigualdade ainda há “pobres, porém integrados”, que possuem “acesso tanto a benefícios decorrentes dos avanços sociais relativos ao Estatuto da Criança e do Adolescente e àqueles oferecidos pela escola e pela família, quanto aos benefícios (e malefícios) do acesso às mídias eletrônicas” (idem).

Juntamente com as mídias eletrônicas, as tecnologias da informação e da comunicação contribuem ao processo de instauração das desigualdades entre os que possuem acesso e os que se encontram excluídos dele, sendo isso decorrente de inúmeros fatores, conforme pesquisa realizada por Belloni (2010, p. 121):

Assim, podemos constatar, trabalhando com crianças e adolescentes de diferentes grupos sociais, que as desigualdades no acesso às TICs criam novas formas de defasagens profundas e fossos quase intransponíveis entre os que têm acesso aos novos meios de aprender e os outros, aqueles que estão quase que definitivamente excluídos deles, pois sua aprendizagem no momento adequado foi prejudicada pela inacessibilidade ao equipamento e/ou pela falta de condições favoráveis à aprendizagem com essas tecnologias. (BELLONI, 2010, p. 121).

Essa exclusão cultural denominada “ciberexclusão” é considerada “uma nova forma de analfabetismo” que se encontra estruturado pelo não acesso ao letramento e à alfabetização digital. Segundo a autora, o letramento é uma das “principais funções da escola” e a “alfabetização digital” relaciona-se “às novas maneiras de aprender, perceber, pensar e imaginar construídas no uso cotidiano, lúdico ou pedagógicos das TICs”. (BELLONI, 2010, p. 121).

Nesse contexto, a literacidade apresenta-se como um termo que “engloba as competências requeridas para arquitetar e usar sistemas digitais complexos visando à representação e distribuição de informações”, um entendimento que vai além “da ideia simplista de “usar a internet”” (LIVINGSTONE, 2011, p. 22), buscando um senso crítico, criativo e ambicioso diante do que a internet possibilita, diferenciando os valores associados às diferentes formas de comunicação, como destaca a autora.

A esse respeito, pesquisas revelam que crianças usuárias “de rádios, discos, televisão e *videogames* tendem a tornar-se também, em sua maioria, usuários assíduos de internet, telefones, celulares, iPods, jogos e outros *gadgets* eletrônicos” (BELLONI, 2010, p. 85). Essa apropriação das linguagens advindas das mídias eletrônicas vai se tornando familiar para esse público que encontra “nas mídias convencionais tanto informações sobre a rede e outros equipamentos quanto estímulos e exemplos para seu uso” (idem).

Capacitar as crianças em suas especificidades, analisando e refletindo sobre suas interações com as mídias, é uma forma de criar condições para suas participações, (FANTIN, 2006), como por exemplo, nos momentos em que as crianças fazem uso dos jogos, criam sua identidade, interagem, produzem, arriscam-se e formulam hipóteses para suas resoluções (GEE, 2009). No entanto, apesar desse acesso ocorrer de maneira desigual, tal realidade tecnológica possibilita que a criança seja leitora, construtora de significado e reflita sobre a relação que estabelece com a mídia e a tecnologia digital, uma vez que ela “não absorve ou consome passivamente os objetos e informações disponíveis nessa rede”. (FERRARINI; SALGADO, 2013, p. 3). Portanto, considerando as diferentes realidades vividas pelas crianças, suas maneiras de expressão, recepção e produção de materiais midiáticos, propomos “ordenar e reordenar as peças de um imenso quebra-cabeça” (FERRARINI; SALGADO, 2013, p. 3). que perfaz a contemporaneidade convidando para discutir essa questão à luz da mídia-educação.

3.2 CONSUMO, CRIANÇA E MÍDIA-EDUCAÇÃO

Consumimos a mídia. Consumimos
pela mídia. Aprendemos como e o que
consumir pela mídia. Somos
persuadidos pela mídia.
(SILVERSTONE, 2005, p. 150).

A mídia nos consome! Falar de educação na contemporaneidade é também levar em consideração o consumo da mídia, uma vez que o processo de comunicar, as ações da mídia e suas relações podem ser observados em nossas atitudes: “Só desejamos e administramos o efêmero porque sabemos que ele é permanente. Só estamos felizes com o espontâneo e o novo porque confiamos nas consistências do contínuo. E, nisto, a mídia não nos deixa parar” (SILVERSTONE, 2005, p. 155). Emerge, assim, a necessidade de compreendermos de modo crítico/reflexivo as situações que a mídia apresenta diante de seu tempo mercadorizado que legitima o consumo como contínuo e efêmero. “Ambos são crucialmente inter-relacionados. A mídia é o instrumento para nos persuadir a aumentar o nível e a intensidade de nossas atividades de consumo” (idem) e, com isso, conduz-nos entre os preceitos “do que devo consumir” e “do que posso consumir”.

A mídia medeia entre tempo e consumo. Fornece estruturas e exortações. A mídia é, ela mesma, consumida no tempo. Modas são criadas e anuladas. Novidades proclamadas e negadas. Compras feitas e recusadas. Anúncios vistos e ignorados. Rítmicos sustentados e rejeitados. Consumo. Conveniência. Extravagância. Frugalidade. Identidade. Fantasia. Anseio. Desejo. Tudo refletido e refratado nas telas, páginas e sons de nossa mídia. A cultura de nossa época. (SILVERSTONE, 2005, p. 160).

A novidade muitas vezes nos enche os olhos e nos convence de que precisamos dela para que sejamos mais felizes. Essa situação, vivenciada também por muitas crianças, solicita um cuidado maior, visto que seu poder de discernimento está sendo desenvolvido diante de uma sociedade consumista que cada vez mais cativa e interfere na construção de princípios e identidades:

consumimos objetos. Consumimos bens. Consumimos informação. Mas, nesse consumo, em sua trivialidade cotidiana, construímos nossos próprios significados, negociamos nossos valores, e, ao fazê-lo, tornamos nosso mundo significativo. Sou o que compro, não mais o que faço ou, de fato, penso. (SILVERSTONE, 2005, p. 150).

Nesse processo de identificação e negociação de valores relacionados ao consumo,

as mídias nos remetem a nós mesmos na medida em que a atenção que dedicamos a uma informação depende muito da relação íntima ou social que mantemos com ela. Este é o princípio da exposição seletiva às mídias, ao qual é preciso acrescentar o princípio do reforço das opiniões preexistentes. Enfim, também aprendemos que nossa percepção e nossa memorização seletivas demonstram nossa atividade de receptores de informação, atividade muito mais sutil do que aquela que havia sido imaginada no século XX. (GONNET, 2004, p. 19).

Na sociedade do consumo, a “infância produto” passa a ser considerada como aquela que “consome e acumula a sensação de felicidade que acontece em pequenos momentos, no gozo imediato

realizado através das satisfações instantâneas”. (SCHMIDT; PETERSEN, 2013, p. 11). Assim, a criança tem “um modelo de viver uma infância que nunca está satisfeita, que compra e descarta com muita facilidade, que desestabiliza uma ida ao supermercado em família e assim por diante” (SCHMIDT; PETERSEN, 2013, p. 5). As necessidades das crianças de diferentes vão aparecendo com a apresentação de novos ou outros artefatos.

Sendo a escola o local em que as crianças procuram estabelecer laços com seus coleguinhas, ter um ou outro objeto igual ou ainda melhor que o do colega denota o sentido de “ser” do mesmo grupo, de pertencer àquele grupo, dando até mesmo a possibilidade de tornar-se o melhor do grupo (SCHMIDT; PETERSEN, 2013, p. 7).

O sentido do consumo ou do desejo atribuído aos objetos, segundo os autores, “significa estar em movimento, [...] ser um cidadão consumista na sociedade dos consumidores”. (SCHMIDT; PETERSEN, 2013, p. 8). Desse modo, construindo o pertencimento na sociedade da “vendabilidade”, o consumidor adquire as qualidades que o mercado procura, recicla as que possui transformando-as em mercadorias e fazendo dessa demanda algo contínuo. (BAUMAN, 2008).

Diante da cultura ambivalente constituída pelo “descarte” e pelo “novo”, temos uma educação voltada para o esquecimento e não para o aprendizado (BAUMAN, 1999). A mídia então cria meios de seduzir o público infantil, seja nos materiais escolares, seja nos brinquedos mais cotidianos, como por exemplo quando faz do desenho animado um rótulo de produto interessante à criança, que também pode se traduzir num bolo/suco do “personagem”, descartando qualquer outro tipo de embalagem.

Nessas posturas, consumir a mídia é sentir que pertence àquele meio onde as identidades infantis contemporâneas estão sendo delineadas e do que está exposto à sociedade. Correlacionadas aos artefatos disseminados pela mídia, o consumo pela criança carrega inúmeras considerações a seu respeito, uma vez que é comum entre familiares e professores a ideia da infância “como um tempo de liberdade e brincadeiras ao ar livre, na rua”. Sendo esse um dos argumentos principais dos adultos ao afirmarem que “a infância já não é a mesma porque as crianças, hoje em dia, não sabem brincar, “só querem saber de televisão, internet, videogame”” (SCHMIDT; PETERSEN, 2013, p. 11).

Temos, assim, o “éden eletrônico”, como dizem Souza e Pereira (1998), que cria condições/oportunidades para que a vida das crianças esteja a ele condicionada. Apesar da relativa autonomia nas escolhas, percebemos que “suas vidas se tornam cada vez mais organizadas pelos discursos que circulam em tantas outras instâncias sociais que, de forma fragmentada, incidem sobre suas vidas – e sobre a vida de todos”. (FERRARINI; SALGADO, 2013, p. 4). Nesse envoltório, ensinam-se modos de ser e agir, instruindo “suas formas de se relacionar com o outro e consigo mesmas, e influenciando a escolha de metas, princípios e valores, bem como o meio de alcançá-los” (idem).

Ao mencionar pesquisas que enfatizam o “impacto” da propaganda no processo cognitivo das crianças, Buckingham (2007, p. 218) afirma que “as crianças, longe de ser consumidoras passivas de mensagens de propaganda, prestam uma atenção altamente seletiva à publicidade, fazendo interpretações bastante diversificadas”. O ponto em comum dessas pesquisas compreende

que as crianças são capazes de perceber a diferença entre propagandas e propagandas desde muito pequenas, e que por volta dos sete ou oito anos de idade já estão bem conscientes das motivações dos publicitários e são em muitos casos extremamente cínicas em relação a elas. Em geral podemos dizer que nesse contexto as crianças são consideradas telespectadoras criteriosas da publicidade: elas não necessariamente confiam ou acreditam que a propaganda diga a verdade, estão atentas aos recursos persuasivos usados por ela e tentam compará-la regularmente com as experiências da vida real. (BUCKINGHAM, 2007, p. 218).

A atribuição de significados aos conteúdos das mídias pelas crianças faz referência ao campo de discursos e estratégias presentes em suas experiências sociais e lugares, uma negociação social em que “as crianças mais novas, que estariam supostamente mais expostas ao risco da propaganda, em geral são menos capazes de lembrar e entender os anúncios” (BUCKINGHAM, 2007, p. 217). Já para as crianças em geral, “a propaganda é menos significativa como fonte de informação do que outras fontes, como os familiares, os amigos ou visitas às lojas” (idem).

O capital cultural coopera de certa forma à compreensão do conteúdo midiático, logo, o julgamento de valor por parte das crianças

deve transcender o aspecto cognitivo ou intelectual. Buckingham (2007, p. 166) ressalta que “é ao fazer julgamentos “críticos” sobre os consumos que as crianças buscam definir sua identidade social, tanto em relação a seus amigos como em relação aos adultos”. Portanto, o entendimento por parte da criança deve ir além do simples julgamento de valores, uma vez que “compreender as mídias não é simplesmente uma questão do que acontece na cabeça das crianças: é fundamentalmente um fenômeno *social*”. A esse respeito, é importante discutir na escola: “Como são vivenciados os saberes provindos das mídias? Qual sua legitimidade para a escola?” (GONNET, 2004, p. 15). Afinal, a construção do papel da educação em torno das mídias vem à tona, pois essa é “uma contribuição necessária e enriquecedora para a criança como para o adulto. Mas esse alimento, qual é? Como apreciá-lo? Como transmiti-lo? Como se fabrica?”. (GONNET, 2004, p. 20). Essas indagações refletem um possível “controle” sobre as informações da mídia; porém, segundo Silverstone (2003, p. 1), é difícil “controlar o fluxo da mídia através dos atos do governo, porque a tecnologia e as empresas irão encontrar meios de driblar a regulação”. Sendo assim, o autor destaca outras formas de negociar os sentidos dos consumos de mídia:

rotular o conteúdo de acordo com um padrão (algo que pode ser imposto em convenções internacionais); e instituindo um programa de alfabetização de mídia, no qual poderiam aprender a fazer escolhas sobre o que e como consumir. (SILVERSTONE, 2003, p. 3).

Para refletirmos sobre um programa de alfabetização de mídia a que Silverstone se refere, apresentamos sete razões para realizarmos uma educação para as mídias:

- O consumo elevado das mídias e a saturação à qual nós chegamos;
- A importância ideológica das mídias, notadamente por meio da publicidade;
- O aparecimento de uma gestão da informação nas empresas (agências de governo, partido políticos, ministérios, etc.);
- A penetração crescente das mídias nos processos democráticos (as eleições são, antes de mais nada, eventos midiáticos);
- A importância crescente da comunicação visual e da informação em todos os campos (fora a

escola, que privilegia o escrito, os sistemas de comunicação são essencialmente visuais);

- A expectativa dos jovens de ser formados para compreender sua época (qual sentido de martelar uma cultura que evita cuidadosamente as interrogações e as ferramentas tecnológicas de seu tempo?);

- O crescimento nacional e internacional das privatizações de todas as tecnologias de informação (quando a informação se torna um produto, seu papel e suas características mudam). (MASTERMANN, 1985 apud GONNET, 2004, p. 24)

Essa necessidade de mediação educativa pode ser entendida com base nos pressupostos da mídia-educação, uma vez que “mais que prover e/ou proteger as crianças dos meios há que se pensar em formas de prepará-las mais eficazmente para as responsabilidades atuais do ser criança hoje” (FANTIN, 2006, p. 31). Apesar dessa afirmação ser de 2006, ainda não se evidencia uma postura educacional a esse respeito na escola. Mas o que deveríamos/devemos propor, como educadores, às crianças de hoje?

Capacitá-las a partir de suas especificidades, analisar e refletir sobre suas interações com as mídias e criar condições para a participação (na medida do possível) em decisões que dizem respeito a este contexto. E isso deve estar claro nas mediações escolares, visto que a educação para as mídias não se reduz aos meios e a seus aspectos instrumentais, pois as mídias situam-se numa arena de produção de significados (FANTIN, 2006, p. 31).

Considerando a extensão da mídia na sociedade contemporânea, a mídia-educação passa a ser discutida no sentido de contribuir com o processo de produção, recepção e compartilhamento das mensagens.

Sabemos que as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo. E apesar das mediações culturais ocorrerem de qualquer maneira, as mediações pedagógicas

visam capacitar crianças e professores para uma recepção ativa e a uma produção responsável que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, acessam, interagem, produzem e compartilham, visto que a precariedade da reflexão sobre linguagens, conteúdos, meios e interesses econômicos impede uma compreensão mais rica. (FANTIN, 2011, p. 28).

Fazer mídia-educação é ampliar a percepção da análise crítica para a recepção e produção, pois hoje somos receptores e produtores (CHENEVEZ, 1997), e, por meio da mídia-educação, podemos refletir a respeito de uma educação “*com, para e através da mídia*”:

A educação “para” a mídia diz respeito à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens. A educação “com” a mídia é o uso da mídia como ferramenta didática, como instrumento de apoio para o professor que está atuando na sala de aula (por exemplo, com projetor multimídia, computador). [...] a educação é também educação “através” da mídia. Essa última dimensão diz respeito, sobretudo, à habilidade de produção na escola, onde a educação acontece por meio do trabalho que organizamos e propomos às crianças e jovens em sala de aula. (RIVOLTELLA, 2012, p. 23).

O autor considera que a mídia-educação pode ser também uma “ferramenta para desenvolver a consciência e a autonomia críticas do sujeito” (idem, p. 22). Nessa perspectiva, contemplar o uso das mídias no cotidiano da prática pedagógica com as crianças é um desafio para a escola e professores, como também para o conteúdo e a forma da mídia-educação, e, ainda, para o currículo escolar (ERSTAD, 2005). Nesse desafio, temos a proposta de trabalho mídia-educativo com o propósito de qualificar o uso da tecnologia e ampliar a compreensão do simples uso da “ferramenta pela ferramenta” no ambiente escolar:

a escola apoia-se em uma base cultural literária, na qual o objetivo é educar as crianças para serem bons cidadãos críticos em uma sociedade democrática. Mas a escola “paralela” das mídias vê as crianças e os adultos como consumidores em uma sociedade global orientada pela economia de

mercado. A tarefa do trabalho mídia-educacional é fazer essas duas partes entrarem em um diálogo a fim de qualificar as crianças a viverem em uma sociedade orientada pelo mercado, porém com objetivos democráticos. (TUFTE, 2007 *apud* TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p. 103).

Tufte e Christensen (2009, p. 104) apresentam os objetivos gerais da mídia-educação, sendo esses: “comunicação; busca de informação; percepção; análise e avaliação da produção profissional de mídia; produção, análise e avaliação da produção de mídia dos estudantes”. Belloni (2013, p. 33) complementa tal ideia enfatizando a real necessidade de “falar a linguagem dos alunos, usar os meios de comunicação para criar condições ótimas de ensino e priorizar a comunicação sobre os padrões escolares”. E, assim, objetivando a formação de crianças mais ativas, críticas e criativas, a mídia-educação propõe o estímulo ao uso das tecnologias de comunicação e informação como “uma condição de educação para a “cidadania instrumental e de pertencimento”, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais”. (FANTIN, 2011, p. 28).

Nesse processo de aproximação das crianças às tecnologias, por meio da perspectiva da mídia-educação, enfatizamos não só a importância da superação das desigualdades, mas também a manifestação das diferentes linguagens das crianças, em que as possibilidades educacionais poderão se efetivar e contribuir ao desenvolvimento da criança.

3.3 CRIANÇA, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS: POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS INSPIRADAS NA ABORDAGEM EDUCACIONAL REGGIO EMILIA

As crianças contemporâneas mantêm com as mídias e com as novas tecnologias uma relação estreita e apaixonada. Essa paixão vem somar-se aos desafios atuais que a educação enfrenta. (FERRARINI; SALGADO, 2013, p. 1).

Criança, mídia, consumo, tecnologia e mídia-educação foram os temas apresentados até o momento, com o intuito de identificarmos os possíveis entrelaces e desafios que configuram o modo de se fazer

educação diante dos modos de ser criança e vivenciar a infância na contemporaneidade. A partir desta seção, trataremos da relação que a criança estabelece com a tecnologia, o desenvolvimento de suas linguagens e as possibilidades educacionais.

A criança de hoje é diferente da criança que fomos. Ela pede para fazer uso das tecnologias e manifesta seu poder de autoria diante das diferentes ferramentas de produção e expressão, “nas mais diversas linguagens, construindo entendimentos que podem ser compartilhados. Autoria que deixa marcas, que fala de si e do outro, que registra, dá visibilidade e reescreve a história” (FANTIN, 2012, p. 59). Essa construção da autoria, junto ao desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças, ocorre também quando elas trocam observações, ideias e planos em um sistema de representação que proporcionam diferentes maneiras de aprendizagem que integram funções psicológicas superiores e também as transformam. Tais processos ocorrem por meio das linguagens corporais, plásticas, escritas, verbais, musicais, dramáticas, que se constroem na relação com a cultura (OLIVEIRA, 2002), já que as crianças vão além do que a sociedade e a cultura oferecem, contribuem de certa forma em sua produção e transformação (CORSARO, 2003). Inspirados na poesia de Malaguzzi (1999) sobre as cem linguagens da criança, pretendemos refletir sobre a importância de assegurar o estímulo ao desenvolvimento de todas as linguagens das crianças, e ampliar seu repertório e contato com os diferentes artefatos, inclusive os tecnológicos, uma vez que a poesia de Loris Malaguzzi (1999, p. 5) nos esclarece que

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,

O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Se, como salienta Malaguzzi, roubaram 99 linguagens da criança e separaram a cabeça do corpo, suas linguagens continuam sendo roubadas. Nesse sentido, observamos que artefatos tecnológicos e escola não caminham juntos, que a mídia ainda não é preocupação da escola, e que a tecnologia é temida por esse meio que insiste em afirmar que “as cem não existem”. Mas as crianças voltam a nos dizer: “as cem existem”. Mostram-se telespectadoras, (re)produtoras de cultura e também internautas; possuem “uma cultura de imagem diferente da que tínhamos, e uma cultura digital que promove outras formas de interação com o outro e com a cultura”. (FANTIN, 2008, p. 149).

Com base na abordagem de educação da Reggio Emilia³⁰, pensamos a criança e seu desenvolvimento no espaço de educação infantil visando à uma escola que considere o uso da tecnologia e entenda a criança como ser ativo, capaz de “extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações” (MALAGUZZI, 1999, p. 91). Nessa perspectiva, o planejamento é entendido na ação: “prever, fazer, registrar e avaliar, para então seguir planejando-replanejando de acordo com o movimento, os desejos e as necessidades

³⁰“Reggio Emilia é uma cidade de 130.000 habitantes na região próspera e progressista de Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação do mundo (Newsweek, 2 de dezembro de 1991). [...] Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem Reggio Emilia. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música”. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 21).

do grupo”. (OSTETTO, 2000, p. 198). Da postura crítica do educador ao roteiro de viagem, inserem-se “novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras” (idem) que podem ser facilitadas quando inserimos as crianças nesse processo. Com isso, oportunizamos momentos ricos de aprendizagem constituídos também pelas tecnologias e programas utilizados que hoje se encontram mais marcantes no dia a dia, tornando, assim, “difícil ignorar o contributo destes novos media no enriquecimento dos contextos de aprendizagem” (AMANTE, 2007, p. 2).

A proposta da educação de Reggio Emilia, considerada pioneira e com reconhecimento internacional, ajuda-nos a refletir sobre alguns aspectos. A importância da postura ativa do professor e da criança, na qual ambos são participantes, cidadãos e produtores de significados que se percebem durante o processo educacional, refletem e adotam uma postura crítica aos processos educacionais. Conhecer, ouvir, perceber as crianças, seus tempos e suas relações são preceitos importantes em tal abordagem.

Fernando Pessoa (1986) diz que a medição do relógio é falsa. Ela é certamente falsa no que se refere ao tempo das crianças – para situações nas quais o verdadeiro ensino e aprendizagem ocorrem, para a experiência subjetiva da infância. É necessário respeitar o tempo de maturação, de desenvolvimento das ferramentas do fazer e do entender, da emergência plena, lenta extravagante, lúcida e em constante mudança das capacidades das crianças; essa é uma medição do bom-senso cultural e biológico. (MALAGUZZI, 1999, p. 91).

Embora o planejamento seja elaborado pelos professores, ele deriva das inquietudes mencionadas pelas crianças e observadas no dia a dia da educação infantil. A partir do momento em que a temática é apresentada às crianças pelo adulto, elas escolhem os materiais que utilizarão para “resolvê-la”. Nesse campo de descobertas e construção de significados, a possibilidade de sua ampliação aumenta a motivação e enriquece as experiências das crianças.

Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos. Além disso, a ampliação da faixa de possibilidades para as

crianças também tem consequências para outros. Faz com que professores sejam mais atentos e conscientes, e torna-os mais capazes de observar e de interpretar os gestos e as falas das crianças, portanto, mais sensíveis ao *feedback* oferecido pelas crianças, assumindo maior controle sobre seu próprio *feedback* expressivo para seus alunos (corrigindo a monotonia ou a excitação excessivas) e tornando suas intervenções mais pessoais. (MALAGUZZI, 1999, p. 90).

Nessa construção, “os significados jamais são estáticos, inequívocos ou finais; estão sempre gerando novos significados” (MALAGUZZI, 1999, p. 90) e o papel do adulto no processo de aprendizagem é “ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças [...] capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças” (idem).

Na composição dessa estrutura educacional – planejamento e organização do espaço e de projetos, ateliê, crianças, pais, professores, currículo –, a proposta de familiaridade da criança com os materiais, faz-nos pensar sobre a importância das tecnologias móveis nesse processo. Afinal, elas também contribuem para o desenvolvimento das múltiplas linguagens num ambiente com oferta “de materiais e de equipamentos estimulantes para as crianças” (RINALDI, 1999, p. 117).

Com o intuito de contribuir e não acelerar o desenvolvimento da criança, lembramos que ela também participa da percepção de mudança cultural e, considerando que “Benjamin dedicava especial atenção aos livros de histórias, dos quais era colecionador, e aos brinquedos, objetos do mundo da cultura que, segundo ele ajudam a contar, através de suas transformações materiais, uma história social da infância” (PEREIRA, 2012, p. 51), podemos perguntar se hoje a tecnologia também seria um brinquedo da criança.

Brougère (2010) afirma que a cultura lúdica possui certa autonomia, mas “só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica”, que varia de acordo com as gerações, idade, meio social, nações, regiões e gêneros, permitindo afirmar que a cultura lúdica “não acontece do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível”. (idem, p. 55).

Em um ambiente indutor disponibilizado pelo professor, os brinquedos devem ser encarados como “mais do que um instrumento de

brincadeira. Ele traz para a criança, não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários” (idem, p. 88). Nesse processo de construção de um ambiente que estimule a brincadeira e os objetivos desejados, “o modo como as crianças de hoje transpõem para o espaço virtual as brincadeiras que realizam no tapete da sala pode nos ajudar a compreender melhor as novas subjetividades”, sendo essas permeadas também pela mídia (GIRARDELLO, 2005, p. 6). Conforme a autora, essa dimensão ainda pode apresentar “mais semelhanças com as brincadeiras tradicionais do que conseguimos perceber a princípio”, e indaga ela:

É possível usar o potencial da rede para enriquecer a vida das crianças pré-escolares? Como mediar a relação entre crianças ainda não-alfabetizadas e os materiais da Internet que podem ser interessantes para elas, sem contudo deixá-las vulneráveis ao consumismo e a representações que consideramos inadequadas: Não seria melhor simplesmente impedir que as crianças pequenas chegassem perto da Internet? (GIRARDELLO, 2005, p. 2).

Os artefatos mudaram e, quanto essa discussão seja polêmica, para alguns estudiosos, fazer uso do computador por crianças menores de 3 anos é considerado positivo se houver experiência concreta por parte delas, possibilitando, assim, a liberdade da aprendizagem. (PAPERT, 1998). Crianças entre 3 e 4 anos que têm oportunidade de “clique” nas diversas opções e ver o que acontece “precisam dispor de tempo à vontade para experimentar e explorar o computador”. (HAUGHLAND, 1999 apud GIRARDELLO, 2005, p. 2). Essa forma de explorar a ferramenta deve ser mediada pelo adulto, um acompanhamento que não seja limitado somente ao que a criança “pode”, mas a suas possibilidades, desejos, mediações e adequações à sua faixa etária.

Na relação estabelecida entre criança e computador, por exemplo, Mantovani e Ferri (2008) revelam que a aprendizagem cooperativa acontece desde cedo, pois raramente as crianças jogam sozinhas quando utilizam o computador na escola, e, segundo eles, quanto mais novas mais tendem a se juntar para “mexer” na ferramenta. Acrescentamos ainda que, dependendo da idade da criança, o computador pode ser visto como um brinquedo ou um espaço para sua brincadeira, que também possibilita a manifestação de suas linguagens.

À medida que as crianças ganham familiaridade com o computador e a Internet, é comum que comece a aparecer a brincadeira narrativa, a verbalização de um faz-de-conta diante da tela. A possibilidade que sondamos é a de que essa produção – narrativa, imaginativa, significativa – seja, ao invés de algo novo ou “alienígena”, uma manifestação cultural bastante de acordo com os eixos que Sarmiento (2004) aponta como estruturadores da infância. (GIRARDELLO, 2005, p. 9).

Dessa forma, o computador como artefato tecnológico pode ser compreendido igualmente como uma manifestação cultural e seu uso pode estar pautado na criticidade em relação à mídia. De acordo com Vigotski (2007, p. 108), “é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo” e se os tempos mudaram, os brinquedos também estão mudando, as formas de satisfação no brinquedo também, e, portanto, algumas perguntas também precisam mudar. Sabemos que a escola não está considerando as diferenças entre as gerações que revelam mudanças na sociedade e na educação: o que antes era consultado pelas crianças nas enciclopédias como “Barsas”³¹ hoje é perguntado aos sites de pesquisa como por exemplo, o “Google”³².

Dessa forma, além do acesso à tecnologia, na abordagem Reggio Emilia, coloca-se à disposição das crianças diversos materiais, como por exemplo, miçangas, papel, madeira e cola. A oferta de materiais está pautada na importância de explorar a criatividade das crianças, sua autonomia, maneiras de expressar seus pensamentos e suas diferentes linguagens. Desse modo, interessa-nos discutir como os usos da tecnologia aparecem em tal perspectiva, uma vez que o espaço do ateliê assume um papel fundamental.

O ateliê é um tipo de multiplicador de possibilidades, de explorações e de conhecimento. Para as crianças, isso é evidente, pois elas podem exercer sua criatividade constantemente, comunicá-la por meio de objetos que produzem e de seus processos de pensamento. Elas também

³¹Primeira enciclopédia brasileira. Ver mais em: <http://www.infoescola.com/livros/enciclopedia-barsa/>

podem refinar muitas linguagens, além de trocarem diferentes pontos de vista. O ateliê também dá aos pais a chance de enxergar a criatividade das crianças de um modo diferente. (GANDINI, 2012, p. 77).

No espaço de ateliê, o atelierista contempla as “funções complexas da equipe pedagógica” em diálogo contínuo com administradores e professores de forma a estimular o desenvolvimento das crianças, que se expressa

em seu entendimento como professora, em seu modo de organizar os espaços, de observar as crianças, de fazer anotações cuidadosamente sobre os processos de aprendizagem, de trabalhar com a documentação e de comunicar o que as crianças e os professores estão fazendo (GANDINI, 2012, p. 76).

Esse espaço fala por si, e é um forte aliado na pesquisa dos professores e das crianças, uma vez que “ele torna mais clara a relação entre arte, emoção conhecimento e criatividade (GANDINI, 2012, p. 77)”. Essa composição e preparo do ambiente por parte dos adultos reflete-se na maneira com que as crianças mostram-se motivadas e no modo com que aprendem.

Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual interpessoal. Os valores devem ser colocados em contextos, em processos comunicativos e na construção de uma ampla rede de intercâmbios recíprocos entre as crianças e entre elas e os adultos. (MALAGUZZI, 1999, p. 77).

Nesses processos comunicativos, o professor deve “descobrir modos de comunicar e documentar as experiências crescentes das crianças na escola, devendo preparar um fluxo constante de informações de qualidade, voltado aos pais, mas também apreciado pelas crianças e pelos professores” (idem). Tal trabalho é realizado em conjunto. Pela socialização das propostas, a documentação apoia-se no uso de câmeras

filmadoras e de vídeo, em que suas preocupações são apresentadas juntamente com as brincadeiras das crianças. A análise é compartilhada com os pais, pois a educação vai além da instituição escolar.

Existe uma consciência muito mais forte por parte dos pais, hoje, de que a tarefa de educar uma criança envolve muito apoio e solidariedade, muito compartilhamento de ideias, muitos encontros, pluralidades de visões e, acima de tudo, diferentes competências (SPAGGIARI, 1999, p. 107).

Portanto, a participação das famílias é tão importante quanto a das crianças e dos adultos.

Os professores comunicam-se com os pais sobre o tema do projeto, encorajando-os a envolverem-se com as atividades de seus filhos, através da busca dos materiais necessários, do trabalho com os professores no ambiente físico, da oferta de livros suplementares e assim por diante. Dessa forma, os pais são levados a revisar a imagem que têm de seus filhos e a compreender a infância de um modo mais rico e complexo (EDWARDS, 1999, p. 163).

Os professores asseguram o tempo que as crianças precisam, e juntamente com os pais as ajudam a encontrar respostas, a questionarem a relevâncias das questões. Nessa abordagem, as crianças são percebidas como

ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se. (RINALDI, 1999, p. 114).

Uma das peculiaridades do currículo na educação em Reggio Emilia é que está pautado no uso de hipóteses em vez de em objetivos específicos, visto que os projetos são formulados com base nos interesses das crianças. Nesse sentido, caberia indagar: Como esse interesse manifesta-se em relação ao uso das tecnologias?

Nessa proposta, as produções elaboradas são expostas nas paredes, que são “usadas como espaços para exposições temporárias e

permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”. (MALAGUZZI, 1999, p. 73). Embora essa prática não seja exclusiva, pois em geral, “as paredes são usadas para expor as produções das próprias crianças ou quadros, fotos, desenhos relacionados às atividades realizadas visando a ampliar o universo de suas experiências e conhecimentos” (BRASIL, 2006, p. 42), nem sempre as escolas atuam nessa perspectiva.

Em relação à especificidade da nossa temática de pesquisa, vale apresentar o projeto “A Multidão”, que fez uso das tecnologias e foi realizado na Escola Diana, sob a supervisão de Malaguzzi. O início do projeto se deu

no final de um ano escolar em uma sala de aula de crianças de 4 a 5 anos. Os professores, em preparação para as longas férias de verão, discutiram com as crianças a ideia de guardarem recordações e fragmentos da experiência que teriam em breve durante as férias (RINALDI, 1999, p. 119).

Mesmo em período de férias, os professores programaram-se para manter o interesse das crianças pelo aprendizado sem aula, contando com o apoio dos pais nessa tarefa de guardar recordações das férias:

Cada família concordou em levar aos locais onde passariam as férias uma caixa com pequenos compartimentos nos quais seus filhos poderiam guardar tesouros, como uma concha da praia ou uma folha da grama. Cada fragmento, cada coisinha coletada se tornaria uma recordação de uma experiência, imbuída com um senso de descoberta e de emoção. (RINALDI, 1999, p. 119).

No retorno às aulas, “O que seus olhos viram?”, “O que seus ouvidos ouviram?” foram algumas frases que receberam as crianças e definiram um tema diante de sua socialização. O tema “multidão” foi comum nas falas das crianças, onde os passeios foram registrados e apresentados em forma de slides às crianças, além de fazerem uso da fotocopadora para diminuir e aumentar o tamanho das pessoas. “Não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e de lidar com sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos”. (idem, p. 122).

O uso das tecnologias daquela época, lembrando que o texto é do final da década de noventa, incorporou o trabalho dos professores e das crianças, propiciando a compreensão do que foi visto nas férias e a maneira de ser apresentado às outras crianças. Isso fez com que elas se aproximassem das diferentes propostas e se familiarizassem aos poucos com os diferentes objetos pela mediação da tecnologia.

Além dessa vivência, professores e crianças envolvem-se na construção de portfólios usando diferentes formas de registros, uma vez que as crianças permanecem por três anos com o mesmo professor. Esse material permite que o professor acompanhe o desenvolvimento das crianças, seu trabalho, e pode ser organizado com base em

um tipo de mini-história, que permite que a criança se enxergue a partir de dentro, acompanhando não apenas a sua relação e desenvolvimento com os materiais, mas também [com] as estruturas de aprendizagem de um grupo de crianças (RINALDI, 1999, p. 122).

Atualmente, com base no trabalho com as múltiplas linguagens e tecnologias com o portfólio digital,

todos os materiais que foram escaneados e guardados no computador, pelas crianças e pelos adultos, se tornam novas imagens que podem ser trabalhadas com programas específicos e depois inseridos no portfólio digital da criança. A narração digital – histórias e experiências vividas e construídas pelas crianças – usar as novas linguagens integradas do computador: som, movimento e animação. Ela permite novas maneiras de falar sobre as próprias experiências na escola. (GANDINI, 2012, p. 155).

Desse modo, revisitar o material impresso e digital permite que a criança compreenda “imediatamente que o uso de mais de uma linguagem pode oferecer formas novas e poderosas de narrativas para a sua história, assim como a experiência compartilhada com os amigos” (GANDINI, 2012, p. 156). Dentre outros benefícios do portfólio digital, temos o compartilhamento imediato aos professores e pais, bem como a possibilidade futura para a escola de ensino fundamental que constitui a próxima etapa da sua experiência educacional. Por conseguinte, nesse processo, a criança constrói e elabora “significados, em suas relações

com os materiais, experiência essa que mostra o que a criança passou a conhecer, o que ela aprendeu e o que ela pensa” (idem, p. 156).

Nessa visão de compartilhamento, o uso da tecnologia móvel pode assumir papel importante. A tecnologia pode apresentar uma proposta pedagógica que compreenda a criança como sujeito de direitos, criativo, participativo, produtor, reflexivo. No entanto, é preciso inseri-la ao ambiente educacional juntamente com os demais materiais, afinal, por que devemos persistir em horários fixos para o uso das tecnologias? Será que não chegamos ao momento de desconstruir algumas verdades e propor outras abordagens teórico-práticas?

Diante desses questionamentos, percebemos que o uso da tecnologia pelas crianças provoca algumas preocupações, como por exemplo, o uso do computador, uma vez que

é concreta a possibilidade de contribuição dos computadores para a ampliação das experiências e do conhecimento sobre o mundo, sem a necessidade de nos voltarmos para processos de “aceleração” que abdicuem de compreender a criança na sua especificidade, incluindo a vantagem de preservá-las de uma incorporação precoce de modelos de interpretação da realidade definidos a priori, nos quais as múltiplas capacidades humanas são, em geral, mais submetidas ao cerceamento da expressão e da criação. (SILVA FILHO, 2004, p. 131).

Diante disso, nossas perguntas agora são: Como a escola pode perceber e lidar com a mudança dessas gerações de crianças que crescem imersas ao mundo midiático? De que maneira pais e professores percebem as facilidades que as crianças apresentam ao lidar com as tecnologias e com as informações providas das mídias se elas ainda não possuem uma posição crítica sobre o que acessam? Afinal, elas “nem sempre têm consciência da necessidade de obter habilidades práticas sobre o próprio uso das mídias, o que inclui seus aspectos estéticos e analíticos” (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p. 100).

Com essas inquietudes, caminhamos pela dúvida sem a preocupação de apresentarmos uma resposta, mas propormos outros questionamentos, visto que as crianças se encontram permeadas pela cultura multimídia – textos escritos, sons, imagens e gráficos – em que a manifestação das linguagens é proporcionada de maneiras variadas, pela multiplicação dos espaços de ver e saber, em que os novos “espaços de habitar” fazem parte das características da “sociedade multitela”.

Nela, a vida real é só outra janela aberta sobre o nosso *desktop* significa entender um dos aspectos mais interessantes (e no fundo constitutivos) da sociedade multitela, e isso que dizer a substituição do espaço físico por um novo tipo de espaço social. (RIVOLTELLA, 2008, p. 43).

Nesse processo, observa-se “reestruturações e recriações nas formas de interação e de mediação” (FANTIN, 2008, p. 152) e, com isso, temos o desafio de “atualizar” nossas páginas, “deletar” as práticas que já não se encontram mais on-line e continuar a navegação observando nossos “favoritos” e o “histórico” que estamos construindo. Algumas dessas ações nos possibilitarão ir em “busca” de “outra” instituição de ensino, uma escola diferente, uma escola que talvez possa parecer utópica para alguns, mas se faz necessária e urgente.

[...] a escola vive um processo de ruptura e continuidade com o meio, sua intencionalidade educativa deve considerar as características do desenvolvimento das crianças, suas competências e potencialidades, e ponderar que as formas de interação entre crianças e cultura são mediadas pelo conhecimento, pelas produções culturais e sobretudo pelas mídias, e que hoje a escola é apenas um dos lugares e espaços do saber. (FANTIN, 2008, p. 153).

Embora a afirmação tenha sido elaborada há seis anos, ainda permanece atual, uma vez que a educação deve ser percebida como um desafio a ser enfrentado por meio da “perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, apropriando-nos das diferentes formas de produção da cultura, criando, expressando, mudando” (KRAMER, 1999, p. 279). Segundo a autora, o espírito de solidariedade, a coletividade e o reconhecimento das diferenças são algumas práticas que, quando inseridas nos espaços educacionais, possibilitam às crianças vivenciarem outros “modelos de educação e outros modos de ser criança que existem também”, e que devem ser apresentados na mídia. Por esse caminho, “os espaços que hoje estão preenchidos pelo ódio, pelo desentendimento” serão substituídos pela retomada e aprofundamento da “dimensão cidadã da ação educativa e cultural. Pela emancipação e pela solidariedade” (idem, p.279). Portanto, à medida que a escola estimular o desenvolvimento de modelos de educação e de criança

diferentes dos disseminados na mídia, a prática pedagógica igualmente pode passar a ser mais refletida.

Nesse sentido, vejamos agora como os documentos oficiais contemplam essa preocupação com o uso das tecnologias pelas crianças.

3.4 CRIANÇA E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS

Até o presente momento, apresentamos um enredo composto pelo contexto social, histórico e cultural da criança contemporânea. Neste subcapítulo, verificaremos de que forma tais aspectos estão ou não contemplados em quatro documentos nacionais da Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); e no Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (2011), instituição em que realizamos a pesquisa empírica.

O Referencial Curricular Nacional (RCN)³³ para a Educação Infantil (volume 1, 2 e 3), escrito dois anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), afirma que “as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos” devem ser consideradas, e a oferta da educação precisa contribuir ao exercício da cidadania. Destaca também os diversos fatores como as diferenças socioculturais, econômicas, religiosas, entre outras; os *momentos do brincar* “como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”; o *acesso aos bens socioculturais* ampliando “o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética”; a *participação e inserção das crianças em*

³³ Possui como propósito “apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 5). Sob caráter instrumental e didático, o documento é formulado visando à prática consciente por parte dos professores, “um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino e no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos”. (BRASIL, 1998, p. 7).

diferentes práticas sociais sem discriminação, de modo a proporcionar sua socialização; e o “atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade”. (BRASIL, 1998, p. 13, grifo nosso). Com base nos destaques acima, conseguimos visualizar a construção de alguns caminhos e interpretações que podem fazer da tecnologia uma aliada quando utilizada em momentos do *brincar*, como no *acesso aos bens socioculturais* e nas *práticas sociais*. A partir de alguns princípios percebidos nas entrelinhas dos documentos dialogaremos sobre o uso da tecnologia no espaço da educação infantil. Apesar dos RCNs terem sido escritos há dezesseis anos, a tecnologia é referenciada na produção artística e pode ser percebida como instrumento de ampliação de repertório.

Materiais e instrumentos, como mimeógrafos, vídeos, projetores de *slides*, retroprojetores, mesas de luz, computadores, fotografias, xerox, filmadoras, CD-ROM etc., possibilitam o uso da tecnologia atual na produção artística, o que enriquece a quantidade de recursos de que o professor pode lançar mão (BRASIL, 1998, p. 112).

O documento também menciona que, em relação ao registro de observação dos professores, além da escrita, a gravação em áudio e vídeo, fotografias são consideradas algumas ferramentas que o auxiliam durante o desenvolvimento da criança. Constatamos que a elaboração de atividades referentes à organização do tempo aponta como principais recursos os “textos, trazidos para a sala do grupo nos seus portadores de origem, isto é, livros, revista, cartazes, cartas, etc.” (BRASIL, 1998, p. 156). O gravador é mencionado como um “importante recurso didático”, uma vez que possibilita à criança ouvir sua produção, além de poder ser utilizado na

organização de acervos ou coletâneas de histórias, poesias, músicas, “causos” etc.; para viabilizar o diálogo entre interlocutores distantes ou que não se encontram no mesmo ambiente; para realizar entrevistas; para troca de informações, entre outras possibilidades. Pode ser utilizado para gravar histórias contadas pelas crianças por meio de um rodízio de contadores. Nessa situação, as crianças podem observar o tom e o ritmo de suas falas, refletir sobre a melhor entonação a ser dada

em cada momento da história etc. (BRASIL, 1998, p. 156).

Outra opção ainda é realizar a gravação de rodas de conversas, promovendo a articulação de outras perguntas, respostas, reflexão, entre outros. Ainda por essa ferramenta o professor pode “refletir, avaliar e reorientar sua prática” (BRASIL, 1998, p. 156). Além do gravador, o computador é mencionado como forma de oportunizar seu acesso e manuseio.

O trabalho com a escrita pode ser enriquecido por meio da utilização do computador. Ainda são poucas as instituições infantis que utilizam computadores na sua prática, mas esse recurso, quando possível, oferece oportunidades para que as crianças tenham acesso ao manuseio da máquina, ao uso do teclado, a programas simples de edição de texto, sempre com a ajuda do professor. (BRASIL, 1998, p. 156).

Passados oito anos desde a publicação do referido documento, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil³⁴ (volume 1 e 2), destaca-se a concepção de criança, de pedagogia para a educação infantil, do papel do professor para acompanhar o desenvolvimento da criança, de qualidade da educação infantil e ainda, alguns resultados de pesquisas desenvolvidas em outros países da América Latina. Esse documento faz menção à importância da ampliação dos campos de interação da criança em contextos coletivos de qualidade, a fim de contribuir na construção de seus significados; à oferta de diferentes materiais; à organização do tempo e do espaço; e à criança como sujeito sócio histórico, produtora de cultura e cidadã de direitos.

³⁴ Esse documento publicado em 2006 tem como objetivo apresentar “referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (BRASIL, 2006, p. 3). Complementando essa perspectiva, este ainda visa contribuir ao “processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos, sendo amplamente divulgado e discutido, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino” (idem, p. 3).

Dentre os direitos das crianças, destacam-se a *igualdade de oportunidades* e o acesso aos *espaços, tempos e materiais específicos*³⁵, que se apresentam numa realidade tecnológica midiática com acessos diferenciados. Esse fato, pode gerar lacunas ainda maiores entre as classes sociais, visto que algumas crianças nascem e já apresentam gosto e familiaridade pela tecnologia em razão dessa presença em sua vida, e outras, só poderão manifestar seu interesse em fazer uso da tecnologia anos mais tarde. Assim sendo, apesar da consciência dessa diferença de acesso e sabendo que a maioria das instituições de educação infantil não contempla o uso da tecnologia em seus *espaços, tempos e materiais específicos*, direitos que também devem ser assegurados, como garantiremos tais direitos perante a ausência de qualquer menção aos artefatos tecnológicos?

No volume 2 do mesmo documento – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação (2006) –, consta que a proposta pedagógica da instituição de educação infantil deve compreender os princípios éticos, políticos e estéticos:

princípios éticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

princípios políticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática.

princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2006, p. 31, grifo nosso).

Desse modo, se entendermos que entre a diversidade de manifestações artísticas e culturais as crianças igualmente se manifestam com o uso das tecnologias, estaremos dando visibilidade ao desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, criticidade, criatividade e muitos outros princípios que essa relação pode favorecer. Tudo isso ao lado de atividades estruturadas, livres e espontâneas, práticas de cuidado e educação que devem integrar “aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e sociais da criança,

³⁵ As palavras em itálico correspondem aos direitos das crianças mencionados no Parâmetro Nacional de Qualidade da Educação Infantil (2006).

entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”. (BRASIL, 2006, p. 32).

A instituição de educação infantil então se aproxima da família com o intuito de desenvolver um trabalho de qualidade, oportunizando que crianças “desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, *virtual*)”. (BRASIL, 2006, p. 40, grifo nosso). Importante destacar que, conquanto o documento faça referência às múltiplas linguagens da criança, notadamente à “linguagem virtual” – mesmo sem precisar o que isso significa – oito anos se passaram e ainda não temos uma política pública que insira ou que discuta os usos da tecnologia na educação infantil, para que de fato as linguagens a ela relacionada sejam desenvolvidas.

Três anos mais tarde, o documento “Indicadores de qualidade na Educação Infantil” (2009) pretende contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de assegurar “práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática”. (BRASIL, 2009, p. 9).

Os indicadores possuem como propósito avaliar as instituições de educação infantil e, nesse documento, fazem menção à poesia de Loriz Malaguzzi³⁶ que nos questiona: as rotinas e as práticas adotadas nas instituições favorecem as múltiplas linguagens ou, se ao contrário, “como sugere o poeta, roubam a possibilidade de a criança desenvolver todas as suas potencialidades?”. (BRASIL, 2009, p. 40).

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil mencionam os recursos tecnológicos no campo de definição de currículo, quando se referem ao

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

³⁶O educador italiano Loriz Malaguzzi escreveu a poesia “As cem linguagens da criança”. Nela, ele nos fala das cem maneiras diferentes de a criança pensar, sentir, falar, inventar, sonhar... Mas, diz a poesia, os adultos roubam 99 dessas cem linguagens das crianças. Na avaliação de uma instituição de educação infantil, devemos perguntar: o trabalho educativo procura desenvolver e ampliar as múltiplas linguagens das crianças?

No âmbito do currículo, faz-se menção às práticas pedagógicas que visam garantir experiências por meio de diferentes ferramentas, dentre elas, “gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos” (BRASIL, 2010, p. 25), possibilitando, assim, a integração dessas experiências, interações e brincadeiras, aos eixos norteadores das práticas pedagógicas.

Após consulta aos referidos documentos oficiais, chegamos ao Projeto Político Pedagógico do NDI (PPP), de 2011. Embora o documento não faça menção ao uso das tecnologias e ao Projeto Um Computador Por Aluno – ProUCA, que foi implementado em 2013, mencionamos alguns pontos apresentados no PPP³⁷ para que possamos compreender de que forma tal aspecto pode aparecer na proposta da instituição.

No entendimento sobre o jogo, destacamos que

a criança apropria-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. O principal significado do jogo é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. Possibilita também que a criança possa fazer suas primeiras abstrações, pois na brincadeira ela pode realizar ações e resolver a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação (PPP, 2011, p. 6).

Se, como consta no documento, que a brincadeira instiga outras necessidades para além do “fazer-de-conta àquilo que os adultos fazem [...] torna-se necessário saber aquilo que os adultos sabem” (PPP, 2011, p. 6), percebemos ali, um espaço fértil para inserir a discussão sobre os usos das tecnologias. Aliado a isso, entre os objetivos da instituição para a educação infantil³⁸, destacamos o desenvolvimento da “capacidade de

³⁷ Síntese disponibilizada no site da instituição – NDI.

³⁸ Objetivos Gerais: Reconhecer a criança como ser social e sujeito de direitos; Possibilitar as crianças o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Objetivos Específicos: Auxiliar a criança (0 a 3) a compreender a ação dos objetos tendo a linguagem oral como campo mediador.

expressão” e o “acesso ao conhecimento histórico produzido pela humanidade” como possível interlocução com as possibilidades comunicativas propiciadas por certas tecnologias (idem).

Nesta breve síntese dos documentos, podemos concluir que, apesar do RCN (1998) ter sido escrito há dezesseis anos, este é o primeiro documento que faz menção explícita ao uso da tecnologia no espaço de educação infantil, que é retomada somente doze anos mais tarde nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010). Tal ausência pode revelar que essa questão realmente não esteja problematizada em todos os documentos por desconhecimento de sua importância e/ou pelas próprias polêmicas que o uso das tecnologias gera no contexto da educação infantil. No entanto, apesar da menção aos recursos tecnológicos no RCN (1998) e na DCN (2010), essa é uma realidade ainda pouco presente nas instituições de educação infantil e nos estudos da área. Mas de que forma essa ausência ajuda a compreender a educação de crianças na contemporaneidade?

Com tal questionamento, seguimos nossa reflexão, apresentando a pesquisa empírica sobre as possibilidades de *laptops* e *tablets* na educação infantil.

Oferecer conhecimentos que enriqueçam e ampliem as brincadeiras de papéis sociais. Estimular na criança o respeito ao outro – adulto/criança. Proporcionar às crianças ambientes estimulantes, aconchegantes e seguros. Desenvolver a curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. Propiciar condições favoráveis e seguras que oportunizem às crianças movimentar-se livremente. Proporcionar vivências que suscitem compreender a importância do equilíbrio ambiental e do respeito à natureza (PPP, 2011, p. 8).

4 CRIANÇAS E TECNOLOGIAS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS

Diante da singularidade das produções das crianças e suas relações com as tecnologias móveis, aproximamo-nos de suas experiências e buscamos prestar atenção “não à tecnologia em si, mas à criança – seu vínculo com as formas de culturas e mediações possíveis” (FANTIN, 2008, p. 151). Conhecer as possibilidades de uso das tecnologias móveis – *laptop* e *tablet* – na educação infantil, visando ao desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças, sob perspectiva mídia-educativa, é o objetivo da pesquisa empírica que será apresentado neste capítulo.

Composto pela apresentação do campo de pesquisa empírica, metodologia adotada e reflexões sobre as relações das crianças com as tecnologias móveis, fundamentando-nos em autores discutidos nos capítulos anteriores, o presente capítulo está assim organizado: Percurso de aproximação ao campo: construindo relações; Criança e tecnologias móveis; Jogos, brincadeiras e as diferenças de acessos com as tecnologias móveis: “*Eu não sei jogar no computador nem no tablet. Joga comigo?*”; Composições e linguagens das crianças da ilha: “*Jamais a natureza, reuniu tanta beleza, jamais algum poeta, teve tanto pra cantar, num pedacinho de terra, belezas sem par...*”; A naturalização da relação criança e consumo e as possíveis mediações; Entre acerto e tropeços, traçando caminhos.

4.1 PERCURSO DE APROXIMAÇÃO AO CAMPO: CONSTRUINDO RELAÇÕES

O processo de aproximação e inserção ao campo de pesquisa esteve baseado no planejamento da proposta de intervenção, um processo de reflexão e de postura crítica ao trabalho de pesquisador/docente. Um momento de “traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças” (OSTETTO, 2000, p. 177). Sob esses aspectos, buscamos discutir e questionar os conteúdos e vivências trazidos pelas crianças, ampliando sua visão de mundo, refletindo e negociando significados, conforme destaca a autora.

O planejamento foi construído com base em alguns pressupostos da pesquisa-ação, em que a instituição assumiu “um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na

avaliação das ações desempenhadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2011, p. 21), uma vez que “com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (idem, p. 28). Desse modo, a proposta metodológica esteve ancorada na intervenção didática com objetivo de

desenvolver habilidades e competências que objetivam: adotar a comunicação como estilo e espaço de educação; utilizar as mídias como materiais e instrumentos de intervenção educativa; valorizar o fazer como oportunidade de aprendizagem; utilizar a desconstrução de mensagens como metodologia importante; e formar o pensamento crítico. [...] a contribuição da didática implica em: reconceitualizar a ação didática nos termos da comunicação; interpretar os termos midiáticos no trabalho educativo; e assumir as mídias e as tecnologias na prática didática. (FANTIN, 2006, p. 87).

Nesta pesquisa, os momentos de silêncio, do “nada”, do movimento do corpo para além de uma ação, da atenção ao colega ou das curiosidades das crianças pelas ferramentas, foram posturas consideradas e refletidas com base em uma abordagem da investigação qualitativa, que “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Buscando “um esforço de olhar o familiar como se fosse estranho” (ANDRÉ, 2007, p. 125), os diferentes olhares provindos da pesquisa qualitativa se configuraram baseados nas características mencionadas por Bogdan e Biklen (1994): (1) O ambiente natural como fonte direta de dados. (2) O caráter descritivo da investigação qualitativa por meio de registros no Diário de Campo, com palavras e/ou imagens. (3) O interesse no processo da pesquisa e não somente nos resultados. (4) A análise dos dados de forma indutiva. (5) O significado e sua importância que apresentam diferentes concepções que os sujeitos constroem a esse respeito.

Dentre tais características, se “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (idem, p. 48), entendemos que as ações “podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de

ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (ibidem, p. 48).

Sob o mencionado “caráter descritivo da investigação qualitativa”, a coleta de dados se deu tanto com palavras em forma de registros no Diário de Campo quanto com imagens e audiovisuais. Utilizamos duas câmeras filmadoras que possibilitaram retomar a proposta com afinco, descrevendo-a, revendo a postura das crianças e, por conseguinte, tomando consciência de “outro(s)/novo(s)” olhar(es). Dessa forma, o audiovisual foi utilizado como instrumento de análise e interpretação de dados, e para o planejamento das propostas posteriores, que contaram com “notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48) dando atenção aos dados descritivos e “aos detalhes do meio que nos rodeia e às presunções que nos guiam. Não é raro passarem despercebidas coisas como os gestos, as piadas, quem participa numa conversa, a decoração de uma sala e aquelas palavras especiais que utilizamos e às quais os que nos rodeiam respondem”. (idem, p. 49).

Essa preocupação em descrever situações que contribuam para a análise e proposta de intervenção na pesquisa empírica está amparada nas diferentes concepções e sentidos que as pessoas constroem para si, para as suas vidas como possibilidade de diálogo (BOGDAN, BIKLEN, 1994). A aproximação ao contexto cultural socioeconômico da criança auxilia na compreensão quanto ao uso, manifestações e interesses das crianças pelas tecnologias e para isso, os grupos focais com as crianças, a entrevista com a diretora e com a professora da turma, a reunião com a coordenação pedagógica e o questionário³⁹ com os familiares foram fundamentais. Produções diversas elaboradas pelas crianças, sujeitos da pesquisa na observação, e durante as propostas de atividades, também se tornaram fontes de informação e reflexão.

Com base na Resolução CNS nº 466/12, elaboramos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴⁰” exigido pelo Comitê de Ética da Pesquisa com Seres Humanos⁴¹, em que garantimos aos participantes da pesquisa o anonimato quanto à sua identidade nas falas, já que o uso de imagens foi autorizado no contexto da pesquisa. Portanto, na identificação das crianças e dos demais participantes, optamos por

³⁹Via on-line: questionário realizado através da ferramenta disponibilizada no Google docs. e disponibilizado no Anexo C deste trabalho.

⁴⁰Anexo D

⁴¹www.plataformabrasil.com.br/saude

utilizar nomes fictícios e, dependendo do caso, utilizamos o nome do cargo (pesquisadora, professora, coordenação pedagógica e diretora). As falas de crianças e/ou professores estão destacadas em *itálico*.

Em posse de tais esclarecimentos, da amplitude educacional da qual as crianças fazem parte – família, escola e mídia (BELLONI, 2013) –, e da aproximação ao projeto da instituição quanto ao uso do *laptop*, consideramos a criança um sujeito crítico, criativo, reflexivo e de direito, uma vez que participa e ajuda a construir relações, sendo essas também com o uso das tecnologias.

A inserção ao campo, composta por observações e intervenções, levou em consideração o estranhamento das crianças, dado que poderia influenciar certas decisões por parte delas e dos adultos. Com isso, “aqueles que deveriam ser unicamente instrumentos de coleta de dados passam a ser elementos que permitem a interação entre as crianças e delas com o adulto” (COUTINHO, 2010, p. 43). Ou seja, o conhecer não se deu apenas nas relações das crianças no meio escolar, mas também por meio das relações sociais que as crianças estabelecem com “a presença de um novo sujeito e de novos elementos no grupo. Desse modo, a própria pesquisa, que se propõe captar o fluxo normal dos acontecimentos, interfere modifica as ações” (idem). E, com isso, os sujeitos pesquisados também são modificados pelas interações.

Diante de tais concepções, nosso percurso metodológico de aproximação às crianças na instituição de educação infantil deu-se no segundo semestre de 2013. Após negociações iniciadas ainda no primeiro semestre com a direção, equipe pedagógica, professora da turma, e levando em consideração o trabalho iniciado pela instituição e pela professora, realizamos a observação – entre os meses de setembro e outubro, três dias na semana – e a intervenção didática, entre outubro e novembro, duas vezes na semana.

Assim, a presente pesquisa com crianças teve como campo de estudo o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC⁴²), que atua com ensino, pesquisa e extensão e contempla diferentes espaços visando garantir o desenvolvimento da criança “como sujeito de direito, como ser social, respeitando a infância como o tempo de ser criança, devendo ser vivido em sua plenitude” (PPP, 2011, p. 4). A instituição atende 212 crianças até 5 anos e 11 meses, provindas da comunidade em geral, com ingresso por sorteio, uma vez que até pouco tempo atendia apenas a filhos de professores, de técnicos e de alunos da UFSC.

⁴²Localizado na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis.

Em 2011, a diretora da instituição soube por intermédio do CONDICAp⁴³ que havia uma “sobra” significativa de *laptops*, no MEC, derivados do ProUCA. Objetivando ampliar o universo da criança e contemplar o desenvolvimento de suas diferentes linguagens no cotidiano da educação infantil, sem priorizar a tecnologia, a diretora⁴⁴ solicitou cem equipamentos/*laptops*. Esses artefatos chegaram em 2012 e foram utilizados no segundo semestre de 2013 devido à demora na aquisição e instalação dos gabinetes para guardar e carregar os *laptops*; na liberação de acesso à internet, e pelo número reduzido de professores em 2013.

Conforme mencionamos, de março a junho de 2013, iniciamos a aproximação ao campo de pesquisa por e-mails e reunião com a coordenação pedagógica, em que apresentamos a proposta de pesquisa. O ProUCA estava sob coordenação de duas pedagogas do NDI, uma delas, professora que havia iniciado seu trabalho com as ferramentas durante o segundo semestre de 2013, visando trabalhar inicialmente com os recursos básicos que o *laptop* oferece: acesso à internet, editor de texto e editor de imagem. Em virtude do tempo que tínhamos para a realização da pesquisa, optamos pela turma que havia iniciado o projeto, além da faixa etária contribuir nessa decisão, visto que são crianças entre 5 e 6 anos que conseguem se expressar e falar de suas preferências. Sendo assim, trabalhamos tanto com base no modelo 1:1, como com grupos menores geralmente entre 6 e 7 crianças, com tempo médio de 20 minutos, em diferentes espaços, para além da sala de aula⁴⁵.

Segundo mencionado na reunião com a coordenação pedagógica, a formação dos docentes para conhecimento das potencialidades da máquina foi solicitada ao Lantec⁴⁶, mas até o referido momento da pesquisa (junho/2013), ela ainda não havia sido realizada:

A primeira informação que a gente teve foi que, para começar o trabalho com os UCAs a gente tinha que fazer uma formação. [...] Nós ficamos esperando porque tinha algo além que a gente

⁴³ CONDICAp – Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior.

⁴⁴ Informações obtidas na entrevista realizada com a diretora da instituição. Roteiro disponível no Anexo E.

⁴⁵ A sala de estudos onde ficavam os *laptops* (localizada ao lado da sala da turma) foi utilizada para realizar as atividades em pequenos grupos.

⁴⁶ Laboratório de Novas Tecnologias do Centro de Ciências da Educação da UFSC.

precisava saber e que ninguém sabia e essa pessoa não chegava e foi indo. Esse foi um dos motivos da demora e de se iniciar. E isso é uma coisa interessante de colocar nas pesquisas: se mesmo nós, estando dentro da universidade, como professores, com todo o acesso à tecnologia que a gente tem, imobiliza, imagina na rede? (Coordenação Pedagógica, D.C, 26/06/2013)

Preocupação semelhante também foi constatada em outra pesquisa sobre ProUCA, que, apesar de oficialmente não existir mais, esse programa ainda carece de reflexões.

Entre políticas públicas de inserção das tecnologias na escola, formação de professores e condições de infraestrutura de acesso às redes e manutenção da máquina, o discurso de inclusão digital de tais programas e o modelo 1:1 proposto precisam ser questionados. (FANTIN, 2012, p. 103).

No que concerne à adesão dos demais profissionais da instituição, percebe-se certo receio quanto ao desconhecido “laptop”, conforme relato sobre a transição tecnológica que nos desafia constantemente:

É também cultural né. Porque eu sou de outra geração. Os e-mails eu abro, acesso, mas eu fico desconfortável, eu prefiro essa relação de telefone, pra mim é mais segura, parece. No e-mail eu fico desconfiada. A pessoa vai dizer que não viu, que não recebeu, então eu gosto de confirmar “oh...”. Por isso eu pedi teu telefone ontem, pra não ficar só no e-mail, porque eu mesmo posso não ter visto né? Isso é uma transição que a gente vive hoje, que a geração mais nova, as meninas estão superantenas, superligadas, no facebook e a gente [...] vai mais lentamente né (Coordenação pedagógica, DC 26/06/2013).

Percebe-se que as políticas educacionais nem sempre priorizam a formação de professores para um trabalho “que assegure usos das tecnologias de forma transformadora na escola e na prática docente”. (FANTIN, 2012, p. 92). E isso precisa ser revisto, caso contrário, continuaremos trabalhando aquém da cultura digital.

Apesar desses fatores, a professora da turma planejou o uso do *laptop* duas vezes na semana, no máximo, não ultrapassando uma hora e juntamente com outros brinquedos, devido à dificuldade de três adultos “*supervisionarem dezessete crianças com dezessete computadores. Então às vezes trabalhar com pequenos grupos era mais produtivo*” (Professora, D.C, 06/05/2014)⁴⁷.

Nesse quadro, como sujeitos desta pesquisa, temos dezessete crianças entre 5 e 6 anos, sendo uma delas com necessidade especial. Além da professora, o grupo conta com duas bolsistas⁴⁸: uma estudante de Psicologia e a outra de Ciências Sociais; quando uma ou outra bolsista se ausenta, outra bolsista é chamada para auxiliar a professora. No perfil do grupo⁴⁹, a renda familiar das crianças é acima de três salários mínimos, e os dados sobre acesso aos equipamentos indicam que, embora a maior parte das famílias das crianças possua computador, *laptop/notebook*, celular, *smartphone*, *tablet*, a maioria das crianças não faz uso de muitos desses artefatos. As crianças utilizam *smartphone* em torno de duas a quatro vezes na semana com duração de até uma hora, e quem possui *tablet* utiliza até duas horas todos os dias. Entre os consumos culturais da turma, destacamos a preferência pelos jogos. Os meninos gostam de acessar jogos como Corrida, Brincar com palavras, Mário, Sonic, Minion Rush, Oceano, StackRabbit, Iron Man, Subway Surf, Planta Vs Zumbi; e as meninas preferem Corrida dos Minions, Sonic, Mario, Jogos de Pet, Jogo do Macaco e Pou.

Com o intuito de ampliar o olhar e potencializar o objetivo da pesquisa, no decorrer do processo de investigação incluímos o *tablet*⁵⁰ na proposta de intervenção, que será apresentada nas próximas seções. Nelas, destacamos o uso da linguagem descritiva e reflexiva ao lado de narrativas pessoais e de imagens, providas tanto do contexto de oralidade registrado no diário de campo quanto das reflexões relacionadas aos capítulos anteriores.

⁴⁷ Entrevista realizada com a professora da turma. Roteiro disponibilizado no Anexo F.

⁴⁸ São assim denominadas as pessoas que auxiliam cotidianamente a professora da turma.

⁴⁹ Baseado nos dados do questionário disponibilizado on-line para a participação dos pais e/ou responsáveis (Anexo C).

⁵⁰ Os *tablets* foram emprestados por uma professora do programa de pós-graduação da UFSC que adquiriu tais equipamentos por meio de um projeto submetido à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

4.1.1 Criança e tecnologias móveis

Como já mencionamos, a aproximação ao NDI aconteceu no segundo semestre de 2013, uma experiência repleta de estudo, conhecimento, alegrias, aflições, curiosidades e foco, que constituíram nosso modo de ver e interpretar a pesquisa *com* crianças. Os momentos de encontro com elas provocaram

uma atitude reflexiva sobre os lugares sociais que ambos foram negociando ao longo do processo, criando narrativas que, em um certo sentido, aludem aos embates entre os modos de ver o outro e a si mesmo no contexto da pesquisa. Entendemos assim que o outro, na relação entre pesquisador e criança, ainda que reconhecidamente outro, pode, entre os mais diversos aspectos, apresentar-se como ameaça, como indagação, como procura ou complemento. (PEREIRA et al, 2009, p. 1026).

Nessa relação em construção, os instrumentos de pesquisa serviram de suporte para mudanças e adequações às particularidades encontradas no grupo, ofertando assim a oportunidade de a criança criar e recriar, mas também de ser ouvida e considerada nesse processo em que as propostas de intervenção definiam-se com seriedade e respeito. Atentos ao perfil do grupo 6, ao planejamento da professora, aos momentos de observação e diálogos com as crianças, aos objetivos dos usos dos *laptops* na instituição, observamos que muitos dos assuntos das crianças eram provindos da mídia; as crianças apresentavam certa dificuldade em trabalhar em grupo; outros conflitos de interesses que eram constantes no grupo em geral; as brincadeiras eram segmentadas por gênero; os brinquedos e brincadeiras eram compostos por “reinterpretações criativas” a partir de temas como Beyblayde, AngryBirds, Lego, entre meninos; e Fantasia, Casinha e Monster High, entre as meninas, conforme podemos observar nos registros abaixo:

Figura 10: Crianças e suas preferências no contexto da educação infantil



Fonte: Acervo pessoal, observação e intervenção/2013

Partindo dessa realidade, as particularidades do grupo foram inseridas à proposta de intervenção da pesquisa, uma vez que, durante as observações, constatamos por exemplo, que apesar de as crianças

apresentarem bastante dificuldade em trabalhar em grupo, durante os momentos de uso do *laptop* ocorria uma melhora significativa. Sendo assim, elaboramos um planejamento contemplando o *laptop* e o *tablet* na proposta de intervenção didática que envolveu registro fotográfico e filmico, truques de “efeitos especiais” com audiovisual, *making-of* dos bastidores de uma peça teatral escrita e representada pelo grupo, discussão sobre preferências dos jogos, gravação em áudio, dentre outras.

Apesar de a professora ter inserido o *laptop* em suas aulas, este não estava contemplado no projeto do grupo ⁵¹, mas “*de maneira geral sempre esteve presente no cotidiano pedagógico*”, em que as fotos tiradas em passeios, por exemplo, eram mostradas no *laptop* às crianças:

Quando a gente ia fazer uma pesquisa na internet, alguma coisa assim, eu mostrava, pra passar vídeos. Eu considero que o computador é mais um recurso, um recurso pedagógico assim como a gente pega papel, caneta, tinta, enfim, diferentes materiais no espaço, também tem o computador que, de acordo com a temática do que está sendo trabalhada, a gente pode inserir no contexto. Para além disso, de usar ele como ferramenta, o uso do computador também pode ser um conteúdo. Então muitas vezes a gente trazia jogos do labirinto, por exemplo, que não tinha exatamente a ver com o projeto temático que estava sendo desenvolvido, mas como uma proposta mais pontual por entender a importância de ter o acesso e mexer com aquilo. Então para mim estava inserido no pedagógico nestes dois âmbitos, como recurso dentro dos projetos temáticos e também como um conteúdo a ser trabalhado. (Entrevista professora, 06/05/2014).

Nessa perspectiva, nosso propósito era fazer com que as crianças aprendessem a utilizar tais ferramentas, sem priorizar a questão funcional, ampliando as linguagens delas ao utilizar as mídias digitais, no sentido do letramento digital que implica “um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os

⁵¹Em entrevista, a professora informou que não havia menção porque o projeto foi elaborado em maio e o uso iniciou em setembro. No entanto, haverá menção ao ProUCA no momento da avaliação final e individual da criança, que retoma as atividades realizadas no decorrer do ano letivo.

softwares, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações” (BUCKINGHAM, 2010, p. 50), contemplando os “quatro aspectos conceituais gerais que quase sempre são tidos como componentes essenciais [...] representação, língua, produção e audiência” (idem).

Além disso, consideramos também a boa relação da criança com o computador, conforme algumas pesquisas evidenciam quando observam as crianças usando computadores em ambientes educacionais: engajamento, esforço, prazer, felicidade em explorar, tentando e produzindo ideias, experiência e performance, e ação cooperativa. (FERRI; MANTOVANI, 2008).

Destacaremos, a seguir, algumas das atividades presenciadas na observação e desenvolvidas na intervenção didática (Anexo G) em que também observamos tais aspectos. Em linhas gerais, abordaremos inicialmente sobre jogos e brincadeiras; num segundo momento sobre as produções das crianças e suas múltiplas linguagens e por fim, a relação entre criança e consumo.

4.1.2 Jogos, brincadeiras e as diferenças de acesso com as tecnologias móveis: “*Eu não sei jogar no computador nem no tablet. Joga comigo?*”

No primeiro dia de inserção no campo de pesquisa, as crianças souberam o motivo pelo qual havia um adulto “diferente” na sala, onde a menção à proposta de uso das tecnologias – *laptop e tablet* – contribui ao processo de aproximação entre pesquisadora e crianças, uma vez que as crianças demonstravam-se curiosas, pediam para fazer uso das ferramentas e falavam sobre suas experiências com as tecnologias. Expliquei que estava fazendo uma pesquisa de mestrado – assim como a professora da turma – e que ficaria com elas até quando acabassem as aulas e que, em alguns dias, traria brincadeiras com o *laptop* e o *tablet*, e, enquanto algumas disseram: “*Oba! Eu já tenho laptop!*”, outras comentaram: “*Eu não sei jogar no computador nem no tablet. Joga comigo?*”. Nesse momento, ao perguntar às crianças se possuíam *tablet*, nove, das dezessete, informaram positivamente.

Durante as propostas de atividades da professora com o uso dos *laptops*, pôde-se perceber que a criança interagiu com a ferramenta mesmo quando não havia uma atividade direcionada:

No tapete tinham alguns livros. Luiza, 5 anos, pega um e me pergunta: - O que está escrito? Eu leio e ela vai até o UCA que está na mesa das

crianças e começa a falar na frente do notebook que estava com a tela aberta. Com o livro em suas mãos, ela parece estar apresentando a história para alguém. Antonio se aproxima e pergunta para a professora: - Por que tem um monte de computador? E a professora responde: - Porque vai ser um para cada dupla. (DC, 09/10/2013).

Desde o início da proposta de intervenção, observamos que o jogo configurou-se como uma preferência das crianças, e elas pediam para jogar; aos poucos, iam compartilhando o *laptop/tablet*, jogando em duplas, trios e também ajudando o colega a concluir as fases. Tal interação, quando estimulada, vai ao encontro do que Ferri e Mantovani (2008) constataram em suas pesquisas: raramente as crianças ficam sozinhas para “mexer” no equipamento e, quanto mais novas, tendem mais a se juntar para usar o computador, contribuindo assim, para a aprendizagem cooperativa.

O respeito ao outro e a atenção dada quando uma criança solicitava à outra, por exemplo, foram alguns norteadores da proposta de intervenção que visava à ampliação do repertório das crianças para além de “uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas” (BROUGÈRE, 2010, p. 113) no sentido de se construir como “espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças os meios para isso”. (idem).

Durante a proposta de intervenção, as crianças não só jogaram e brincaram com a ferramenta, como também foram estimuladas a descobrir o caminho para chegar à atividade. Apesar de muitas ainda “não saberem ler”, as letras iniciais e os ícones foram utilizados como indicativos para chegar aos programas:

Pesquisadora: *Nós vamos brincar de tirar foto.*

E as crianças se animam:

Crianças: *Ehhhhh.*

Pesquisadora: *Que desenho vocês acham que devem clicar para que possamos tirar foto?*

Renata: *Na câmera*, diz Renata apontando para o desenho.

Pesquisadora: E onde devemos clicar para bater a foto?

E assim as crianças foram procurando e apresentando possibilidades. (DC, 12/11/2013).

Figura 11: Identificando os programas no laptop



Fonte: Acervo pessoal, outubro/2013)

Assim como demonstrado na imagem acima, para que as crianças também realizassem a gravação em áudio e audiovisual, elas foram incentivadas a perceber qual desenho daria acesso aos programas, indo além da função instrumental, trabalhando com hipóteses imagéticas, leitura, interpretação, dentre outros. Em algumas atividades, o entusiasmo pelo uso também contou com momentos de cansaço, como por exemplo, quando as crianças entrevistaram umas às outras com o *tablet*, perguntando suas preferências ao fazer uso do *tablet* e a justificativa pela escolha:

Elias: *Eu gosto do jogo do Star Wars.*

Fernando: *Por que você gosta do jogo Star Wars?*

Elias: *Porque a gente sobe em alguns lugares e toda vez que a gente perde a gente vai pra um nível novo. E é muito fácil vencer, porque eu nunca perco. Porque toda vez que eu perco eu vou para um nível novo. Porque eu atiro nos do mal e posso comprar bonequinho. E toda vez que eu aperto no negocinho que tem uma antena eu pego mais vida e eu não morro tão rápido assim. Nosso programa é amanhã, às dez da noite [...]*

Elias continua sua entrevista.

Fernando: *Deu, meu braço tá doendo*

(DC, 02/12/2014).

Já no registro/gravação audiovisual com o *laptop*, a proposta foi filmar o ensaio de uma peça de teatro que a turma escreveu⁵² e entre os papéis atribuídos às crianças, escolhemos uma equipe de filmagem. Dois *laptops* foram oferecidos a quatro crianças que, em duplas, filmaram cuidando para que ninguém passasse na frente da tela, não conversassem e percebessem que todas as crianças estavam sendo filmadas. Após aproximadamente trinta minutos de ensaio, as crianças relataram que estavam cansadas e não queriam mais filmar.

Figura 12: Filmando com o laptop



Fonte:Acervo pessoal, outubro/2013

Em outro registro fílmico com o *laptop*, que denominamos “efeitos especiais”, depois do levantamento e explicação sobre o que

⁵² A peça se chamava “Uma comédia espacial do Grupo 6” e foi construída juntamente com a professora de turma e as 2 bolsistas. Assim, a história já havia sido construída anteriormente e contou com alguns personagens como: motoqueiro fantasma, aliens, princesa, médico. Em relato, a professora informou que foi mediando a construção, mas a idéia e os personagens surgiram a partir das crianças. Além da peça de teatro as crianças criaram um livro ilustrando cada cena, onde a história foi escrita no *laptop* do Projeto UCA e ainda fizeram personagens com argila.

isso significava, criamos a oportunidade de elas se organizarem em grupos e escolherem que efeito gostariam de gravar⁵³. Além de apresentar o vídeo, era questionado ao grupo como achava que o efeito especial tinha sido construído. As crianças se perguntavam, apresentavam hipóteses, perguntavam se existia um “gigante” e, assim, faziam as escolhas de gravação com o grupo para a construção dos seus efeitos especiais:

Pesquisadora: *Para fazer o terremoto vocês começam a tremer e aos poucos vão caindo no chão.*

Renata é quem começa filmando as crianças e pergunta as crianças:

Renata: *Entenderam?*

Ítalo mostra como vai fazer e as crianças começam a rir. Renata entra no programa para realizar a gravação, demonstra sua facilidade ao usar a ferramenta e bate palmas pedindo silêncio:

Renata: *Meninos, tem que ficar em silêncio se não, não consigo gravar. Quando eu dizer já vocês começam e 1, 2, 3 e caem no chão.*

Pesquisadora: *Cuida que todas as crianças devem aparecer na tela do laptop.*

Renata: *Tá pegando todo mundo?*

Crianças: *Não, não.*

Renata vai se afastando e olhando para a tela enquanto as crianças buscam se ver na tela.

Crianças: *E eu, e eu?*

Renata: *Já*

E as crianças aos poucos vão encenando como se estivessem passando por um terremoto. Assim que terminou a gravação, todas as crianças foram convidadas para ver como ficou:

José: *Ai cara é legal*

Natan gosta e pede para fazer o outro efeito especial também.

Natan: *Agora o de sumir.*

(DC, 22/11/2013).

⁵³Foram apresentados às crianças os diferentes efeitos especiais filmados pelas alunas durante o meu Estágio Docência no curso de Pedagogia da UFSC, disciplina Educação e Comunicação ministrada pela Prof^a Dr^a Monica Fantin, em 2013.2, sendo estes: gigante, homem-aranha, terremoto, morcego, desaparecer.

Figura 13: “Efeitos especiais” do Grupo 6.



Fonte: Acervo pessoal, 22/11/2013

Brincadeiras como essas, demonstradas acima, renderam risadas, ânimo, desentendimentos, abraços, beijos e comentários: “*Esse tablet é demais!*” (Jose). “*Ah, já acabou*” (Helenice). “*Mas eu queria o outro*”,

diz Isadora cruzando os braços. E, assim, apesar de o uso das ferramentas tender ao trabalho individual, e as crianças apresentarem dificuldade em trabalhar em grupo, buscamos articular o uso das ferramentas por meio de propostas mídia-educativas, possibilitando ir além do que o recurso propõe por si só, trabalhando em prol de múltiplas dimensões, envolvendo “um fazer-refletir para os meios. [...] num processo de apropriação crítica e criativa” que “sempre se aprende *através* das mídias, seja *com* ou *sobre* elas” (FANTIN, 2006, p. 86). Segundo a autora, as práticas de mídia-educação sempre se referem às dimensões de objeto de estudo, de instrumento de aprendizagem e de cultura.

Nessa perspectiva, o repertório de preferência dos jogos também foi ampliado, uma vez que os jogos possuem relação direta ao conteúdo da mídia e do consumo, pois “[o jogo] é resultado de relações interindividuais, portanto de cultura”. (BROUGÈRE, 1998, p. 189). Durante o levantamento referente aos jogos que as crianças acessavam, percebemos que muitos eram aplicativos disponibilizados para *tablet* ou celular e apenas uma das dezessete crianças mencionou não ter acesso. Cada criança falou três jogos de que mais gostava e, no final, realizamos uma votação para escolher cinco que seriam disponibilizados a elas no *tablet*. Vejamos na imagem da lousa abaixo o repertório de jogos apresentado pelas crianças:

Figura 14: Jogos preferidos pelas crianças do Grupo 6



Fonte: Acervo pessoal, 27/11/2013

Além dos jogos mencionados pelas crianças, também ampliamos seu repertório com o jogo do labirinto⁵⁴, quebra-cabeça⁵⁵, jogo de basquete⁵⁶, de frutas⁵⁷ e de inseto⁵⁸. Em duplas, escolhidas pela pesquisadora, fomos questionando de que maneira funcionava cada jogo:

Pesquisadora: *Como vocês acham que joga o labirinto?*

Leticia: *Girando o tablet.*

Algumas crianças queriam decidir quem começaria a jogar:

Eu, eu. Não, eu vou começar.

Leticia: *Tá, vamos começar nós duas.*

Marcia concorda.

(DC 03/12/2013).

Os jogos foram ocorrendo, as crianças conseguiam identificar o objetivo do jogo, sua estratégia, passando a respeitar a vez do próximo, seja no momento de passar a ferramenta ou de informar que é “*uma vez de cada*”.

De acordo com os princípios de aprendizagem de bons jogos, propostos por Gee (2009) – como, por exemplo, identidade, interação, produção, riscos, customização, desafio e consolidação, sentido contextualizado, frustração prazerosa, performance anterior a competência –, constatamos que grande parte dos jogos contemplava esses pontos, permitindo que as crianças assumissem a identidade virtual. Os jogos também possibilitavam *feedbacks* e novos desafios, as crianças alternavam papéis de “consumidoras”, “produtoras”, “escritoras” e não apenas “leitoras”. Elas “corriam riscos” no sentido de explorar e tentar outras atitudes com o intuito de encontrar um padrão de funcionamento do jogo. Relacionavam o estilo de aprender e a maneira de jogar, utilizando diferentes níveis de dificuldade.

Em grande parte dos jogos, as crianças não demonstravam flexibilidade à resolução de problemas por diferentes maneiras, e com base nos desafios apresentados, elas automatizavam suas soluções,

⁵⁴ (Atilt 3d) tridimensional que funciona por meio dos movimentos com o tablet.

⁵⁵ (Color fill) composto por diferentes dimensões e cores.

⁵⁶ (Basketballfool) que deve arrastar o dedo na tela mirando a linha pontilhada na cesta de basquete e soltar para atirar a bola.

⁵⁷ (Fruit Ninja) que deve cortar as frutas quando atiradas ao ar, cuidando para não explodir a bomba quando lançada;

⁵⁸ (Antssmasher) vários insetos vão aparecendo na tela, mas só se pode esmagar as formigas.

sendo desafiadas novamente, fazendo com que repensassem suas estratégias, aprendendo algo novo e integrando seu novo aprendizado ao anterior. Com isso, elas ampliaram o repertório das palavras quando relacionavam a ação, imagem ou diálogo e suas variações. Os limites foram “factíveis”, mas também desafiadores, motivando as crianças a encontrarem estratégias para avançar de nível e, nessas performances, elas desenvolviam e construíam competências e atuações, como destaca Gee (2009).

Importante ressaltar que previamente havíamos instalado e jogado alguns jogos no *tablet* para que pudéssemos compreender melhor a fala e as vivências culturais das crianças, que pediam em todo momento: “*Vamos jogar?*”. Ao explorar o artefato com as crianças, quando a tela inicial do *tablet* apresentava os jogos, elas levantavam-se da roda para ver mais de perto e insistiam em jogar. Além disso, apresentamos outros jogos, como por exemplo, o Talking Tom⁵⁹. As crianças ouviram, começaram a rir e pediram para gravar outros sons com o gatinho. Entre essas e outras descobertas, durante essa brincadeira um menino aproximou-se e mostrou outras maneiras de brincar nesse aplicativo, resultando em comentários como: “*Oh que lindinho*”. “*Muito fofo profe, quero ele pra mim*” “*Quero jogar esse profe*” (DC 20/11/2013).

Situações como essas revelaram que a maior parte dessas crianças já fazia uso das tecnologias móveis, especificamente o *tablet*, e, ao se depararem com essa realidade no contexto escolar, mostraram-se encantadas e entusiasmadas, pedindo para usá-las, demonstrando o que já conheciam e sabiam fazer. Dentre as dezessete crianças, somente uma não fazia uso de tal tecnologia e foi notório seu medo em clicar e em fazer qualquer atividade: “*Profe, o meu não tá indo, coloca o meu igual ao da R*”. (D.C, 20/11/2013).

Os jogos instalados no *tablet* foram nomeados na parte superior do artefato, e, a partir dessa identificação as crianças foram estimuladas a perguntar ao colega qual jogo possuía no *tablet* dele, se ele gostaria de trocar o *tablet*, já que nem todos os jogos estavam instalados em todas as ferramentas. Elas ainda, em determinados momentos, puderam optar pelo jogo e pelo colega com quem gostariam de brincar, mas antes, deveriam explicar um pouco sobre o jogo escolhido:

⁵⁹Esse aplicativo conta com um gatinho falante que reproduz a fala com outro timbre de voz, recebe carinho, podendo ainda gravar e compartilhar tais interações, entre outras possibilidades.

Em uma atividade da intervenção didática, em roda, peguei o tablet e fiz a leitura dos jogos que o compõe: AngryBirds, quebra-cabeça, bolinha, pou, Tom. E perguntei qual desses jogos queriam jogar primeiro. Isadora respondeu Tom. Então pedi para levantar o braço quem iria querer jogar o tom com a Isadora. A maioria levantou a mão e disse que escolheria quem estivesse mais quietinho, com o braço cruzado. Convidei Letícia para jogar com Isadora e então, elas falam um pouco sobre o jogo: “No jogo do Tom pode bater na cara, dá pra fazer carinho, dá pra fazer assim ó “(e faz círculo com as mãos). (DC, 06/12/2014).

Essa estratégia foi utilizada para que as crianças se comunicassem com os demais, buscando saber sobre os outros jogos, quais estavam instalados em seu *laptop* e no dos colegas, pedindo para trocar, para ler o que estava escrita e assim, jogar um outro jogo:

Luiza: *Profe, eu quero o mesmo jogo que o da Renata*

Pesquisadora: *Pede pra ela te mostrar como chega no jogo*

Renata: *Assim, vai aqui e clica [levanta-se e mostra]*

(DC06/12/2014).

Figura 15: Jogos e brincadeiras com o tablet



Fonte: Acervo pessoal, 06/12/2014

As imagens nos ajudam a esclarecer como, a partir de atividades dessa natureza, fomos aproximando as crianças do processo de educação midiática proposto por Buckingham (2010) e que envolve: representação, que apresenta o mundo, suas interpretações e seleções, em que se deve avaliar o material encontrado; linguagem, usando e compreendendo-a de acordo com uma “consciência sistemática de como são construídos os meios digitais e da retórica única da comunicação interativa”; produção, os usuários devem ter consciência das influências comerciais, “as crianças precisam saber quando estão sendo alvo de apelos comerciais e como as informações que fornecem podem ser usadas pelas corporações comerciais”; audiência, como leitor e usuário, reconhecer as diferentes formas utilizadas pela mídia, “por diferentes grupos sociais, e refletir sobre como ela é usada no cotidiano – e como pode ser usada de modo diferente” (BUCKINGHAM, 2010, p. 50).

Atitudes pontuais como demonstrar para o colega o percurso a ser feito para jogar no *tablet*, estimulam a criança a olhar para o outro e entender que a aprendizagem também se constrói com o trabalho em

grupo, uma vez que elas trocam experiências entre si e sobre o que estão fazendo, por exemplo: quando jogam, elas demonstram como fazem para avançar as fases; e quando fotografam mostram em que ícone/desenho deve-se clicar para “tirar foto”. (MULLER; FANTIN, 2014). Nesse sentido, outras situações foram criadas para que as crianças fossem instigadas a contar seus percursos e/ou a refletir sobre o que fizeram e fazem com o artefato, tal como propõe a perspectiva da mídia-educação.

Durante a atividade de entrevista com as crianças, observamos que elas apresentaram muito interesse em entrevistar e ser entrevistadas. Mais uma vez, o contexto lúdico fazia-se presente:

Pesquisadora: Vocês me disseram que queriam que eu trouxesse alguns jogos, certo? Mas para trazê-los eu tenho que dizer para a minha professora o motivo. Por que é tão importante trazer os jogos. E agora vocês terão um desafio: convencer minha professora dizendo por que o jogo é interessante, o que tem nele, o que conseguimos jogar e para quem ainda não jogou, qual jogo gostaria que eu trouxesse.

As crianças ficavam pensativas, mexiam com as mãos demonstrando nervosismo, mas ficaram sentadas aguardando a sua vez de ser entrevistada:

Helenice: Do Pou, porque a gente dá comidinha, faz coco, faz os jogos e o Pou gosta muito de batata...frita.

Pietro: Angry Birds Star Wars 2. Tem espada laser, tem bonequinho batendo um no outro. Bem fácil de jogar.

E finalizavam a entrevista:

Fernando: Até mais tarde pessoal.

Jose: Assista amanhã às dez da noite.

Helenice: Não perca.

Figura 16: Telejornal Infantil



Fonte: Acervo pessoal, 02/12/2013

Perceber a construção de uma justificativa, ainda que inicial, o movimento do corpo ao nos dizer o que eles entendiam por “ser entrevistado”, fez com que refletíssemos sobre os jogos, suas preferências e as significações que constroem a partir deles. A partir dessas preferências, outros jogos foram sendo apresentados, o que possibilitou que as crianças optassem pelos “novos” jogos em outros momentos, já que inicialmente queriam o que já estavam habituadas a jogar.. A esse respeito, Brougère (1998, p. 189) destaca que se deve

partir dos elementos que a criança encontra em seu ambiente imediato, estruturado em parte por seu meio, para se adaptar as suas capacidades. O jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar. O jogo não é inato, pelo menos nas formas que assume o homem. A criança pequena é iniciada no jogo pelas pessoas que se ocupam dela, particularmente sua mãe ou o adulto que por ela é responsável.

Essa mediação e estímulo à reflexão/criticidade foram verificados nas falas das crianças que diziam que agora jogavam com outros

bonecos, que não utilizavam mais o boneco do “mal”, que o do “bem” não briga e também era legal.

O interesse pelos jogos em geral, segundo Vigostki (1984), é uma característica dessa faixa etária e ajuda a compreender o desenvolvimento psíquico infantil. Fundamentado no autor, o PPP (2011, p. 7) do NDI destaca diferentes fatores envolvidos pelo jogo

como, a memória, a atenção, a linguagem, o pensamento, a imaginação e o sentimento estão relacionados diretamente com o desenvolvimento da brincadeira de papel, ou seja, esta desempenha funções imprescindíveis em todo o desenvolvimento da criança passando pelo desenvolvimento da consciência e o desenvolvimento afetivo-emocional até o desenvolvimento de capacidades e traços de caráter e a própria formação moral.

O documento elaborado pela instituição também considera a relação entre desenvolvimento e aprendizagem com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Real e Potencial, proposto por Vigotski (1984)⁶⁰, que está assim explicitado no PPP (2011, p. 7):

O primeiro é o nível denominado de real ou efetivo e constitui-se pelas funções psicológicas já efetivadas; o segundo é o nível de desenvolvimento próximo e se define como aquelas funções que estão em vias de amadurecer podendo ser identificadas por meio de solução de tarefas com o auxílio do adulto e outras crianças mais experientes.

Nessa perspectiva, o papel do professor é apresentado como mediador “entre criança e conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo da criança conduzindo a prática pedagógica”

⁶⁰ A zona de desenvolvimento proximal defende aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

(FACCI, 2006 apud PPP, 2011, p. 7). E acrescentamos que o *laptop* e o *tablet* são elementos da cultura e também podem atuar como mediadores de tal relação.

4.1.3 Composições e linguagens das crianças da ilha: “Jamais a natureza, reuniu tanta beleza, jamais algum poeta, teve tanto pra cantar, num pedacinho de terra, belezas sem par...”

Os aspectos contemplados na proposta de intervenção envolveram as múltiplas linguagens e suas possibilidades de expressão, como por exemplo, em uma atividade da intervenção, onde em grupos, as crianças deveriam cantar uma das músicas que haviam escolhido para a atividade desenvolvida pela professora da turma. Algumas crianças disseram que não queriam gravar a música que haviam trazido e, durante as negociações com o grupo, elas encontraram estratégias para apresentar a preferência individual e informaram que iriam gravar sozinhas.

Era o terceiro dia de intervenção e, apesar do estímulo ao trabalho com o colega, sempre procurávamos respeitar o momento das crianças de proximidade às novidades (pesquisadora, atividade, ferramentas, colega). Entre apresentações individuais e coletivas, o repertório musical foi sendo composto: *notas musicais, boneca de lata, lua de cristal, caçador de vagalumes*.

No decorrer das propostas, os momentos de produção das crianças – individual e coletivo – ocorriam de forma gradual e contínua, oportunizando diferentes trocas entre meninas e meninos, conforme na atividade “Quem está falando?”:

Com a gravação de áudio no laptop, foi proposto que as crianças, em duplas ou trios, gravassem algo para que as demais adivinhassem quem estava falando: “O que vocês gostariam de gravar para que os colegas adivinhassem quem está falando?”, “Será que vão conseguir identificar a voz de vocês? perguntava. Uns optaram por cantar – caçador de vagalumes, marcha imperial, notas musicais, rancho de amor a ilha, sol e lua – e outros por fazer “charadinhas”. (DC, 13/11/2013).

No dia seguinte à referida atividade, exibimos as gravações ao grupo que ficava ansioso para descobrir quem estava falando e pedia para que os que sabiam não falassem: “*Não vale, ele falou*”, diz

Fernando, mas Elias responde: “*Não falei*”. Nesse mesmo dia, o *tablet* foi colocado dentro de uma bolsa, pois era a surpresa da tarde para as crianças. Ao dizer que na bolsa havia algo semelhante ao computador, elas logo adivinharam: “*Computador*”, disse Fernando. “*Tablet*”, disse Antonio, e José “*Tablet*”. Assim, o *tablet* foi mostrado e os comentários logo surgiram:

Antonio: *Eu tenho um igual.*

Luiza: *Profe, o meu é igual, tem essa capa também.*

Jose: *É igual ao meu.*

Fernando: *Pode jogar o Minion?*

(DC, 20/11/2013).

O *laptop* e o *tablet* foram inseridos nas atividades com sentido pedagógico e intencionalizado, e recebidos com certa ansiedade pelas crianças. Durante os momentos de atividade, estimulamos a criança a explicar como era o jogo, que caminho ela percorreu para realizar a gravação, como tirar foto, dentre outras coisas. As crianças ainda foram estimuladas a respeitar o momento do outro, a reconhecer os saberes dos colegas, a compartilhar suas descobertas e experiências e a convidar o colega para brincar junto com a ferramenta.

Refletir e problematizar a relação da criança com as tecnologias possibilitaram interações mais ativas e interativas. Em alguns momentos observamos que elas redimensionaram seu uso, consentindo a possibilidade de comunicar e produzir cultura de modo reflexivo, já que muitas vezes discutíamos suas produções provindas do repertório midiático, como por exemplo, no último dia de intervenção em que as crianças puderam escolher os jogos, falar sobre eles e convidar um colega para jogar. Esse momento de escolha caminhou tanto pelo repertório que as crianças já traziam, como também pelo repertório que, ao longo da pesquisa, foi sendo apresentado, conforme podemos ver nas imagens: uma criança brincando no labirinto proposto pela professora de turma; roda de socialização da atividade anterior e de apresentação do *tablet*; criança contando uma história e se vendo na tela do *laptop*; e por fim, os meninos fazendo “*caretas*” e se vendo na tela do *laptop*.

Figura 17: Usos das tecnologias móveis



Fonte: Acervo pessoal, outubro e novembro/2013

Nesse sentido, buscamos “caracterizar o objeto, o contexto, o papel do adulto, o papel do grupo, os programas utilizados bem como problematizar os processos de metacognição envolvidos nessa relação” (FANTIN, 2007, p. 3). Na proposta com uso da câmera do *laptop*, denominada “efeitos especiais”, as crianças, logo se colocaram à disposição para filmar e serem filmadas: “*Agora sou eu*, diz Antonio. “*Eu também quero*”, diz Renata. Aos poucos, as crianças foram organizando-se e criando as regras para a brincadeira, uma construção mediada que buscou um acordo entre as diferentes opiniões, criando regras para sua execução, uma vez que estas “não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira. Vigotski mostrou, claramente, que o imaginário da brincadeira era produzido pela regra. Não existe jogo sem regra”. (BROUGÈRE, 2010, p. 107).

As regras foram adaptadas ao longo de outras atividades, visto que, mesmo optando pelo trabalho em pequenos grupos e em sala separada, em alguns momentos a atividade envolvia apenas algumas crianças, o que inicialmente gerou certo incômodo, fazendo com que elas fizessem barulho e atrapalhassem a gravação. No entanto, após

certo tempo, elas foram tomando consciência, acalmando a expectativa e colaborando com as atividades propostas.

Enquanto a professora organizava os *laptops* nas mesas com o objetivo de que as crianças, em duplas, escrevessem seus nomes, o número do grupo e o nome do personagem da história que elas haviam construído – sendo este entregue em um papel para que elas pudessem digitar no computador –, as dúvidas foram surgindo:

Uma criança me chama: *Vem aqui! Quando coloco o “L” do lado do “I” fica “LI”* “(eles liam o “LI” como “U”).

Eu disse que estava certo e separei as letras para eles verem que era o “L” e o “I”.

Eles: “*Hãmmmm*.”

E como se escreve “ens”?”

Eu perguntei como eles achavam que era e eles responderam: “*E”?* *Isso e que mais?* “*Não sei profe*”, e então eu respondi: “*Agora o “N” e depois o “S”.*” *Eles digitaram e disseram: “Deu, terminamos”.* (DC, 09/10/2013).

Nesse dia, chamou a atenção a estratégia encontrada pelas crianças para escrever o que havia sido solicitado, uma vez que, na maior parte dos grupos, cada integrante escreveu seu próprio nome e metade do nome do personagem. O fato de poucas crianças saberem ler e escrever pode tê-las conduzido a adotar essa postura, uma vez que precisariam de assistência para posteriormente fazerem sozinhas, conforme a “zona de desenvolvimento proximal e real” (VIGOTSKI, 2007), como vimos anteriormente.

Aos poucos, essas propostas foram regadas por outras curiosidades das crianças, sendo para desligar a máquina ou pedindo a senha para acesso ao computador, como também para navegar em outros jogos e nas redes sociais:

Isadora: *Como desliga?*

A professora explicou.

Natan: *Não desliga o nosso computador*, disse o menino abraçando a máquina.

Professora: *Vamos desligar os computadores!*

Crianças: - *Nãããoooo!*

(DC, 09/10/2013).

Outra situação foi enquanto as crianças brincavam, a professora foi buscar outros *laptops* na sala ao lado em que ficam os gabinetes onde

os *laptops* são carregados. Natan, pede para jogar e me pergunta mexendo no *laptop*:

Natan: “*Qual a senha?*”

Pesquisadora: *Não tem senha, é só aguardar ele ligar.*

Natan: *Oh, esse computador é lento pra caramba! ”*

(DC, 23/10/2013).

Nos dias de observação, acabou a bateria de alguns *laptops* enquanto as crianças estavam jogando labirinto⁶¹. Elas ficaram espantadas quando viram a tela ficar preta, mas foi esclarecido que a bateria havia terminado, que teriam de colocar para carregar e, portanto, teriam de utilizar outra máquina. Com esse empecilho, as crianças tiveram que retomar ao jogo do início⁶², algumas conseguiram concluir todas as fases e, quando não conseguiam, pediam ajuda ao colega, conforme podemos constatar na cena a seguir:

No momento em que as crianças vão se organizando para outra atividade, José comenta para seus amigos com ar de motivação: “Meu Deus, tava quase ganhando e aí acabou minha bateria”. “A gente foi até a terceira”, diz Fernando ao se referir a ele e ao Ítalo, sua dupla. Natan responde: “Né profe, quando tava quase no último, acabou!? Acabou o nosso tempo.” Natan pediu minha ajuda na terceira fase, mas o tempo acabou e não conseguimos terminar. André percebeu que eu também estava jogando com as crianças e perguntou: “Você conseguiu?” Eu respondi que eu só consegui os três primeiros. “Por quê?”, perguntou André. “Porque a bateria acabou”. E André completa: “Ah, que pena”. (DC, 23/10/2013).

A curiosidade por outras funcionalidades da máquina foi revelada de maneira desigual pelo grupo, já que suas competências e habilidades expressam também os diferentes níveis em que se encontram no processo de leitura e escrita. Com isso, as atividades que envolviam as múltiplas linguagens estavam baseadas nos recursos disponibilizados pelas máquinas, que nos permitiu observar um tempo de concentração e produção das atividades maior do que os apresentados nas atividades

⁶¹ Link de acesso: <http://marianacaltabiano.com.br/jogo-labirinto.html>

⁶² Neste jogo, cada fase que a criança passa aumenta o nível de dificuldade.

anteriores. Nas atividades sem o uso direcionado da tecnologia, as crianças apresentavam pouco tempo de concentração quando comparado aos momentos que haviam um direcionamento/proposta com o uso da tecnologia. Utilizada como facilitadora das relações em grupo, aglutinando as brincadeiras segmentadas por gênero e aprendendo a respeitar o colega, as mediações foram propostas de modo crítico e reflexivo, de acordo com a mídia-educação.

Percebemos que as ações das crianças foram mais que respostas ao ambiente social, e com a interação social, fomos compreendendo a reciprocidade das relações “entre o desenvolvimento social e o cognitivo, uma espécie de espiral que é mantida pelo conflito cognitivo que modifica o sistema tanto cognitivo quanto social”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 117). Nessa relação, o conflito torna-se essencial, uma vez que “transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas – oposição, negociação, consideração dos pontos-de-vista de outros e reformulação da premissa inicial – como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo”. (idem).

Contudo, sabemos que, para propiciar tal mediação, devemos estar preparados para tal, estimulando o conflito e as negociações, conhecendo a relação das crianças com as tecnologias e refletindo sobre os modos de ser criança na contemporaneidade, revelados em frases como: “*Queria o tablet no próximo ano pra jogar e fazer trabalho*” “*Eu gostei de tudo do laptop e do UCA*” “*E gostei de tirar foto*” “*Eu gostei de jogar o Pou, basquete e da bolinha*”. (Diário de Campo, 06/12/2013).

Nesse percurso, a abordagem educacional Reggio Emilia, discutida no capítulo dois, serviu de inspiração para tomar consciência da dependência das crianças pequenas dos adultos e oportunizar um trabalho em que seus “interesses, ideias, preferências e escolhas” tivessem rédeas soltas. Essa flexibilidade do currículo faz com que a criança manifeste sua seriedade nos trabalhos, pois, na referida abordagem, as crianças da pré-escola “sentem o que é importante para os adultos à sua volta. Elas têm algum nível de consciência sobre o que importa aos adultos, sobre o que eles consideram interessante, válido ou digno provar, dispende tempo e focalizar a atenção”. (KATZ, 1999, p. 48).

Imbuídos desse sentido, percebemos elementos da cultura digital nas maneiras de ser criança e suas diferentes interações, que envolvem a

“*literacidade*⁶³” aqui entendida como *media literacy*, reposicionando a criança como usuária de mídia, “de passivo a ativo, de receptor para participante, de consumidor para cidadão”. (LIVINGSTONE, 2011, p. 28). Aspectos desse conceito puderam ser percebidos em diversos momentos da nossa intervenção didática, como por exemplo, nos presentes que as crianças recebiam quando estavam de aniversário, onde um dos brinquedos mais desejados pelas meninas era a boneca *Monster Ray*. *Barbie* e *Cinderela* estampavam os calçados das meninas, já para os meninos, o bolo do aniversário era o brinquedo *Bleyblade*, o *Homem Aranha* estava em suas roupas, assim como outros personagens de desenho animado que estampavam as mochilas, onde o *AngryBirds* aparecia nos acessórios, falas e brincadeiras das crianças.

Tais características também revelam formas de re(criação) das brincadeiras que surgem da interação com os colegas e do contexto midiático das crianças, em que a televisão, por exemplo, contribui significativamente com sua cultura lúdica como “fornecedora essencial, senão exclusiva, dos suportes de brincadeira” que a criança reativa e se apropria (BROUGÈRE, 2010, p. 57), recria, elabora e imagina (GIRARDELLO, 2005, p. 5).

A partir das conversas e das atividades propostas às crianças, observamos que, na condição de participante da cultura lúdica, a criança necessita de requisitos para conhecer o que lhe é ofertado e tornar-se um ser ativo nesse processo.

A criança não absorve ou consome passivamente os objetos e as informações disponíveis nessa rede [...] ela se configura com leitora e construtora de significados e conexões entre os diferentes textos disponíveis, num exercício de ordenar e reordenar as peças de um imenso quebra-cabeça (FERRARINI; SALGADO, 2013, p. 3).

Em nossa pesquisa, o processo de “desconstrução” e ampliação do repertório das crianças deu-se em diferentes momentos da intervenção, em que os questionamentos eram pontes para a reflexão de posturas que eram trabalhadas a partir de um contexto lúdico. Quando as crianças mencionavam que sabiam acessar a internet, as redes sociais, jogos *online* e off-line, discutíamos esse “empoderamento” que elas acreditavam ter – e que vem preocupando família e escola –

⁶³ No referido texto de Livingstone(2011) o termo *literacy* foi traduzido como literacidade.

questionando-as sobre suas escolhas. De acordo com Belloni (2013, p. 74),

as duas principais instituições responsáveis pela socialização das novas gerações, a família e a escola, estão perdidas, perplexas, frente a criança e jovens cada vez mais “empoderados”, informados, participantes e conscientes (mesmo que confusamente) de seus direitos, além de serem digitalmente competentes e de se mostrarem totalmente à vontade frente a essas novas tecnologias.

Enquanto a maioria das crianças mostrava suas preferências no *laptop*, pedia para jogar e dizia que navegava pela internet, poucas não sabiam e, inicialmente, mostraram-se receosas quanto ao seu uso. No entanto, elas iam solicitando ajuda para se apropriar do meio digital, uma vez que na dimensão lúdica

o educador pode [...] construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo de certezas, só podemos trabalhar com probabilidades. (BROUGÈRE, 2010, p. 111).

Nessa perspectiva, as ferramentas foram sendo apresentadas em suas diversas funcionalidades e com o propósito de trabalhar com as múltiplas linguagens de forma lúdica, com base nas propostas de gravação de áudio e audiovisual, registro fotográfico, e jogos que estimulam a imaginação, a representação, a criatividade, a fala, o gesto, o movimento corporal, dentre outras linguagens.

As interações entre as crianças e tecnologias foram observadas em diferentes atividades de brincar com os *laptops*, como por exemplo, na fala de Helenice: “*Eu não sei brincar no computador e nem nada*”; nesse momento Carla estava jogando e fala: “*Eu mudei de fase*”. As crianças foram jogando e comentando entre elas: “*Eu tô numa fase marronzinha*”. Ao olhar para o computador do amigo ao lado diz: “*Ela tá numa fase diferente*”. (DC 30/10/2013). Nesse dia de observação, a professora ofereceu o *laptop* juntamente com o lego e, enquanto algumas crianças brincavam com o lego, outras estavam no *laptop* e aos poucos iam trocando. As que brincavam com o lego pediam para jogar

no computador e aos poucos a professora foi mediando as trocas que contaram com alguns comentários por parte das crianças:

Luiza: *“Nossa que fase difícil”*

Letícia: *“Qual você está Luiza?”. Alguém quer jogar no computador?”*, pergunta ao parar de jogar.

(DC, 30/10/2013)

Nesse dia, as crianças podiam escolher dois tipos de jogos de labirinto, indicados pela professora e, no momento de guardar a ferramenta, entristecido Antonio comenta: *“- Mas estava na última fase”*, e Marcia informa que havia conseguido passar todas as fases do labirinto. Depois de um tempo, a professora liberou a brincadeira com fantasias e outros jogos.

Em diversas propostas da intervenção, buscávamos apresentar às crianças o “caminho” para o uso das ferramentas, utilizando as imagens e as letras iniciais como forma de leitura. Como por exemplo, na atividade de registro fotográfico realizada no primeiro dia de intervenção, em que cada criança estava com um *laptop* e indicávamos: *“Agora, clica na palavra que está ali em cima e começa com “C” e depois “O”, “configurações”*. Apesar da ansiedade, das diferenças de acesso e do tumulto provocado a cada nova explicação, a proposta visava à criança e suas aprendizagens e não à tecnologia e seu produtivismo, uma vez que a atenção estava voltada para as crianças, suas expressões, e, por consequência, seus registros fotográficos individuais e em grupo, conforme demonstram os registros imagéticos:

Figura 18: Crianças e suas expressões



Fonte: Acervo pessoal, novembro/2013

Além do uso da tecnologia, durante as observações, presenciamos atividades com argila, escrita no caderno, desenho, pintura, produção de convite aos aniversariantes, encenação de uma peça teatral, brincadeiras e desenhos na areia para explicar os jogos. Numa proposta de uso do *laptop*, a professora buscou trabalhar com a *webcam*:

Mostrou que podiam mexer nas cores da tela que apresentava a imagem de quem estava na frente do laptop, explicando que podiam deixar a tela azul, preta e branca, entre outros. Quando a tela ficou azul uma criança disse: “São os avatares”. “O meu ficou preto e branco. É um filme! Tá bom, eu que produzo! La, la, la. Quem quer ver minha imagem? É um filme!”⁶⁴. (DC 09/10/2013).

Essa proposta foi ampliada em uma atividade da intervenção, desafiando as crianças a deixarem a foto em azul, de cabeça para baixo, preto e branco, entre outros efeitos que o *laptop* permitia, lembrando que “quanto mais diverso o repertório que receber da cultura e com o qual brincar, menor tenderá a ser o risco de empobrecimento cultural, temido por tantos autores”. (GIRARDELLO, 2005, p. 5). Foi nessa perspectiva que buscamos ampliar as experiências culturais das crianças, tanto pelas diferentes linguagens como pela dimensão do consumo e sua problematização que se deu durante as entrevistas realizadas por elas, como nos momentos informais de conversa.

4.1.4 A naturalização da relação criança e consumo e as possíveis mediações

Imersos numa realidade permeada pelo consumo, algumas falas e brincadeiras das crianças por vezes também chamaram a atenção durante a pesquisa: “*Que massa meu! Teu bolo é uma Beyblade gigante*”, diz Elias. “*Tu trouxe a tua beyblade hoje?*”, pergunta José, e Elias responde “*Vamos fazer o duelo?*”. Enquanto algumas crianças brincavam de *Beyblade*, outras mostravam os brinquedos que haviam trazido e diziam que também comprariam: “*Meu tênis é da Puma, meu pai disse que foi bem caro*” (Pietro). “*Deixa eu brincar com sua “Monster? Quando eu comprar a minha também te empresto*” (Renata).

⁶⁴Por se tratar de várias crianças e desta ser a terceira observação os relatos não puderam ser identificados com os nomes das crianças, visto que perguntar o nome delas iria atrapalhar a naturalidade dos fatos.

Figura 19: Criança e consumo



Fonte: Acervo pessoal, outubro e novembro/2013

Essa presença marcante da cultura televisiva no contexto da Educação Infantil reflete dimensões do consumo nos espaços de brincadeira, pois a criança vive em uma dada cultura e na brincadeira descarrega as “emoções acumuladas durante a recepção televisiva, a tomada de distanciamento com relação às situações e aos personagens, a invenção e a criação em torno das imagens recebidas”. (BROUGÈRE, 2010, p. 63). Não obstante a criança pode estar (re)criando possibilidades quando brinca ao mesmo tempo que está consumindo. Segundo Belloni (2004, p. 590), “a influência da televisão no processo de socialização é tão maior quanto menor for a riqueza cultural do meio familiar e social, o que significa, na prática, uma terrível desigualdade ante a influência das mídias”.

Tais indicadores foram observados cotidianamente em nossa pesquisa com as crianças, desde o repertório das brincadeiras até os momentos de comemorações e produções delas, como, por exemplo, num momento da roda em que a professora perguntou às crianças que jogo preferiam no celular, no *tablet* ou no computador:

Renata: *Mario Sports, Mario Londres (Sonic e Mario). Um monte de joguinhos que podemos complicar um monte.*

Carina: *AngryBirds, Mario e Sonic, clickjogos (ouvi dizer que é legal), jogos on-line para crianças.*

Antonio: *Super Mario Galaxi (espaço), Club Penguin (tenho um filho pinguitiçu);*

Jose: *No tablet clubpenguin, ninja, desafio ninja, Mario de corrida. No computador basquete. AngryBirds Star Wars, BlayBlaide e de arma.*

Luiza: *Sonic na tv, AngryBirds na TV. Cascão, futebol, Zumbi. Candy Crash, Star Wars e Angry Birds;*

Helenice: *Não tenho computador em casa e nem tablet*
(DC, 30/10/2013)

Pautados na mídia-educação, buscamos problematizar esse contexto, dando oportunidade às crianças de falarem sobre suas experiências e depois refletirem sobre elas, como na entrevista a propósito do repertório de jogos das crianças, em que elas justificaram o motivo pelo qual gostam de determinado jogo. Nas falas, constatamos que a compra de um jogo é motivo de felicidade para elas. Com isso, buscamos trabalhar outros jogos, mostrando outras maneiras de jogar e outros recursos, uma vez que, com o passar do tempo foi dada oportunidade para elas realizassem “novas”/outras escolhas.

A esse respeito, propomos diferentes momentos de socialização/reflexão, visando a maneira de ver/ouvir/escutar a criança,

que se mostrou interessada também por outros jogos e, quando estimulada, comentava sobre suas posturas: “*É, antes eu jogava só com o mal, mas agora eu jogo com o bem. O bem é mais legal e nem precisa comprar também*” (Elias). “*Esse jogo da bolinha é demais*” (Isadora). “*Vou jogar o AngryBirds e o do quebra-cabeça*” (Italo). “*Gostei do jogo da formiga, mas o Planta X Zumbi é melhor*” (Antonio).

Os jogos trazidos para ampliação do repertório e problematização de suas posturas estavam distantes da ênfase ao consumo e da imagem ideal que a mídia apresenta e, ao mesmo tempo, próximos das solicitações das crianças. Com o objetivo de atendê-las e estimular à reflexão crítica sob o viés da mídia-educação,

o melhor caminho para uma proteção realmente eficaz da infância e da juventude frente aos desafios trazidos pela Internet, bem como para formar o jovem cidadão capaz de exercer com responsabilidade essa nova liberdade de criar e se expressar por meio da Internet (BELLONI, 2013, p. 74).

Diante das diferentes possibilidades de expressão, a autora enfatiza que a internet possibilita a

democratização do acesso à informação, à cultura, ao saber, à criação; possibilidades inéditas de comunicação interpessoal e de difusão de mensagens; inteligência coletiva; criatividade potencializada; softwares livres; criação compartilhada nas redes *peer-to-peer*, *Copyleft* em lugar do tradicional *copyright* (BELLONI, 2013, p. 77).

Ainda que não tenhamos proposto atividades com o uso da internet em nossa intervenção didática, sabemos que, entre possibilidades e riscos, algumas de suas virtudes são percebidas também no acesso off-line. Nesse caso, em se tratando de crianças pequenas, a compreensão se dá também no campo das mensagens midiáticas, que contribuem de certa forma na construção das identidades, na construção ética-estética que fornece exemplos, “valores, modelos de comportamento, mas também formas estéticas do que é belo e desejável” (BELLONI, 2013, p. 78). A esse respeito, precisamos discutir com a criança quando pede para fazer *download* dos aplicativos de seu interesse e navega “livremente” na internet, pois sabemos que a “cultura das mídias *Web 2.0*, na qual a integração de imagens, sons,

textos escritos e gráficos ocorre em ritmo acelerado” (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p. 105).

O cotidiano das crianças esteve repleto de momentos que configuraram a representação que elas constroem quando relacionadas às tecnologias. Presenciamos momentos em que dois meninos conversavam no parque e utilizaram a areia como recurso para explicar como concluíam determinada fase; as brincadeiras muitas vezes eram constituídas por personagens dos jogos que as crianças acessavam e pediam para jogar; quando envolvidas com as tecnologias, percebemos uma concentração maior e a atenção às explicações, em que elas mesmas tomaram a iniciativa de se organizarem para realizar determinada filmagem, pedindo silêncio e colaborando com todos; a ansiedade das crianças também demonstra que as relações que as crianças estabelecem com as tecnologias foi aos poucos aguçando a vontade de todos a experimentar outras possibilidades com as tecnologias, visto que mesmo nos momentos que não estávamos propondo algo, elas nos procuravam para compartilhar suas experiências com as tecnologias que possuíam em casa.

Esses fragmentos revelam que as crianças estavam desenvolvendo suas múltiplas linguagens e o contato com as tecnologias resultou em outros momentos de criação, de conversa de pedido pelos recursos que aos poucos foi sendo apresentado em desenhos rotineiros, brinquedos, adereço da mochila, camiseta, brincadeiras. Enfim, essas práticas representam uma pequena mostra do que é ser criança na contemporaneidade a partir do contato com as tecnologias móveis, e por isso, mais uma vez frisamos a necessidade de uma postura mídia-educativa.

Temos assim, uma conjuntura de mudanças culturais, que, na perspectiva da inclusão digital ainda não é algo acompanhado por todos e também é visto com estranhamento, mesmo sendo algo produzido por nós. Nesse processo, por vezes, observamos a criança tentando encontrar soluções, resolvendo os impasses quanto ao uso do computador, da câmera de vídeo, em que ela mostra-se “à vontade e interage com a máquina como um seu semelhante” e a partir desses momentos buscamos compreender sua representação. (PEREIRA, SOUZA, 2007, p. 39). No entanto, tal visão também pode ser problematizada, principalmente pela inversão de papéis que têm promovido nas relações educativas e na resistência que encontrada quando tratamos das tecnologias no espaço educacional, desde a educação infantil.

4.2 ENTRE ACERTOS E TROPEÇOS, TRAÇANDO CAMINHOS

Efectivamente, estamos em crer que as crianças se interessam pelo computador, porque nele se combinam todos estes “ingredientes” aliados à sensação de controlo sobre o que acontece. A criança não se limita a ver, sabe que pode actuar e já percebe que é a sua actuação que determina os acontecimentos. (AMANTE, 2007, p. 3).

No percurso da pesquisa empírica, fazer uso do *laptop* tornou-se um desafio para as crianças e pesquisadora, já que havia uma diferença significativa de acesso pelas crianças e a curiosidade por parte das crianças ao experimentarem outros jogos, assim como também alguns problemas técnicos envolvendo a bateria do *laptop* e dificuldade no manuseio.

A apresentação de outras possibilidades de uso da tecnologia sempre esteve em consonância com a ludicidade, estimulando a curiosidade e a atenção das crianças. Observamos que elas realizavam atividades em torno de vinte minutos ou se mantinham concentradas por pouco tempo e, ao fazerem uso das tecnologias durante as propostas didáticas, mantiveram-se concentradas por mais tempo. Com atenção dada aos pequenos grupos, verificamos com mais exatidão a relação das crianças com as tecnologias, em que o silêncio comunicava que esse era um momento de diversão, interesse e curiosidade da criança pela ferramenta com que brincava.

Entre as preferências das crianças, temos os jogos com fases e níveis de dificuldade, que serviram de estímulo para que outras possibilidades fossem apresentadas e seu repertório digital se expandisse. E, longe de trabalhar com foco na tecnologia, buscamos priorizar a criança, conforme demonstram pesquisas sobre o modelo um computador por aluno:

Além do referido modelo [UCA] nem sempre se configurar na escola da forma esperada, devido aos problemas técnicos e de manutenção, parece que sua concepção inverte o principal pelo secundário, pois, ao nosso ver, o foco deve ser o aluno e suas aprendizagens, e não o dispositivo

tecnológico em si, que essencializa a tecnologia (FANTIN, 2012, p. 103).

Nesse sentido, perante as preferências e o gosto pelo uso das tecnologias, o término da brincadeira, na maior parte das vezes, era regado por movimentos que contestavam a decisão do adulto, seja porque queriam mais, seja porque estavam no meio de suas brincadeiras.

As posturas reveladas nas propostas, com o uso das tecnologias móveis, demonstraram que, em geral, foram bem/muito bem aceitas, como por exemplo, quando elas começaram a cuidar da ferramenta, colaborar com a atividade e colegas, fazer silêncio para as gravações, esperar sua vez de filmar. Aos poucos as crianças tornaram-se mais receptivas com algumas novidades, comentavam as fases que estavam e como faziam para passar de fase: *“Isso, vai aqui agora”, diz Natan ao se levantar e mostrar o caminho para o colega passar de fase*. Em alguns momentos, as crianças levantavam-se para ensinar o colega a jogar ou para mostrar como fazia para gravar, fotografar, dentre outros. Essa é uma prática observada por Ferri e Mantovani (2008), em que, apesar da resistência dos professores quanto à inserção das tecnologias, ao utilizarem as ferramentas, as crianças compartilham entre si esse momento de uso.

Em outras situações propostas fora de sala, mesmo sendo um grupo pequeno e com a ajuda de uma bolsista, os combinados não obtiveram êxito. Talvez essa dificuldade revele que estar fora de sala é muito convidativo e pelo fato de a atividade ser direcionada para alguns, já que outros precisavam esperar as crianças gravarem para que pudessem gravar seus “efeitos especiais”.

Ainda na proposta “efeitos especiais”, quando o grupo saiu para gravar fora de sala, foi difícil prender a atenção de todos, pois os estímulos são muitos, e enquanto alguns ficavam gravando outros brincavam de correr em outros espaços, por exemplo, mesmo tendo elaborado um combinado com o grupo. Isso demonstra que o movimento e a cultura corporal é uma necessidade da criança pequena que precisa estar aliada a qualquer proposta de uso das tecnologias na educação, referendando a dimensão da corporeidade na perspectiva ecológica de mídia-educação (Fantin, 2006) e a noção de multisensorialidades que Miranda (2013) também observou.

A esse respeito, o desafio e a ludicidade presentes em todas as propostas foram pontos-chave, em que a criança assumia o desafio e buscava formas para responder/construir o que estava sendo proposto.

Além de estar aproximando-se da cultura digital de modo crítico, a intenção era que ela atuasse como ser ativo, participante e cidadão.

Nos momentos de identificação visual dos ícones e de suas funções correspondentes nas ferramentas que seriam utilizadas, a maior parte das crianças acertava o ícone apresentado no *tablet*; já no *laptop*, poucas crianças acertaram. Isso revela que, além da usabilidade oferecida pelo *tablet* ser um fator positivo muito forte, a opção do uso do teclado, o peso da ferramenta e o tamanho da tela foram características marcantes quando analisamos as mesmas atividades propostas nas duas ferramentas. O *laptop* contemplava quase todas as atividades disponíveis no *tablet*, mas apresentava-se como dificuldade para salvar os arquivos que as crianças produziram na ferramenta, demorando cerca de duas horas e ocasionando algumas perdas de materiais. Além disso, a proximidade do teclado com o *touchpad* por vezes atrapalhou as atividades, já que saía do programa, e todo o caminho tinha que ser refeito.

As dificuldades encontradas foram encaradas como momentos de aprimorar a proposta de uso da tecnologia e diálogo com a criança sobre sua experiência com a ferramenta que insistiam em utilizar. Outras dificuldades se referem ao contexto de uso do *laptop* na própria instituição e à dimensão social e familiar que remete.

Conforme mencionamos, na primeira atividade da intervenção, cujo propósito foi verificar se seria possível trabalhar no modelo 1:1, observamos que, apesar de a maioria das crianças já ter vivenciado experiências anteriores com o *laptop*, o agito, a curiosidade, as diferenças de acessos e a aflição por fazer dar certo o que estava sendo proposto, só foi possível com a ajuda da professora e das bolsistas. Nesse sentido, destacamos a dificuldade de desenvolver esse tipo de trabalho apenas com um professor, o que pode tornar a atividade inviável em tais condições. Assim, buscamos a alternativa de trabalhar em pequenos grupos, com atividades diversificadas nos moldes da Reggio Emília, dando atenção aos sujeitos da pesquisa. Aliás, essa é uma dificuldade ainda muito evidenciada na maioria dos planejamentos da educação infantil, em que quase sempre se pensa na proposta de atividade para a turma toda ao mesmo tempo. Segundo a professora, muitos professores ainda têm receio quanto ao uso da tecnologia, talvez por desconhecimento. A formação do professor e o uso das mídias já vêm sendo proposta e observada em algumas pesquisas nos anos iniciais que constataam ser

difícil mensurar o professor que já gostava de tecnologias, aquele que teve a oportunidade de participar de uma formação continuada, e aquele que utiliza regularmente as mídias na escola no desenvolvimento das aulas (GUNTZEL et al., 2012, p. 326).

A esse respeito, referendamos aspectos da pesquisa realizada por Fantin e Rivoltella (2012, p. 326) na qual relatam que certos professores optam por não fazer uso das mídias, não apenas pela falta de formação, mas por manifestarem certa “resistência para desenvolver uma prática pedagógica diferenciada”.

Figura 20 – Projeto Um Computador por Aluno – ProUCA



Fonte: Acervo pessoal, observação 03/10/2013

Apesar de as tecnologias induzirem o trabalho individual, tomando por base a perspectiva da mídia-educação, trabalhamos com as particularidades do grupo, ou seja, o espírito de equipe, o trabalho coletivo, o respeito à opinião do outro, entre outros fatores. A organização entre os pares ocorria em grupos e duplas não segmentados

por gêneros, ora escolhido por eles, ora pelos adultos, e sempre incentivando a ajuda mútua e o estímulo ao colega, pois, ao explicar ao outro como proceder, a criança não apenas aprimora seu saber, como também pode ensinar-aprender.

Foi gratificante ver as crianças preocupando-se com seu colega, tomando consciência de que eles teriam que se ajudar para passar de fase e prestar atenção no jogo para depois aprender a jogar. Esta atitude revela coerência com o PPP da escola, em que cada criança foi/é vista como um “sujeito concreto, respeitando-as em suas singularidades, procurando compreendê-las, atentando para suas idiossincrasias pessoais, ouvindo o que cada uma tem para dizer”. (PPP, 2011, p. 4).

Em se tratando do Projeto UCA, que não teve formação para os docentes nem o apoio necessário para seu desenvolvimento, o esforço da professora em conhecer e propor uma experiência a mais para as crianças foi notório, sobretudo quando se propôs a conhecer sites educativos, conversar sobre outras possibilidades e interessar-se pela pesquisa empírica. No entanto, essa postura é algo singular na instituição, visto que, após a liberação do uso do *laptop* para as demais turmas, apenas um ou dois professores utilizaram. Dessa forma, a possibilidade de acesso a outras linguagens na educação infantil torna-se uma falta que se reflete cada vez mais cedo nos modos de ser criança e de vivenciar a infância na contemporaneidade.

Conforme comentamos, entre as crianças que participaram da pesquisa, somente uma não tinha acesso ao *laptop* e *tablet*, apresentando sinais de espanto, medo com que estava sendo proposto e recorrendo à professora a todo o momento. Desde o momento de utilizar o *touchpad* até deslizar o dedo na tela do *tablet*, foram trabalhados com essa criança que inicialmente não firmava o dedo para digitar e entristecia-se quando via seus amigos dizerem que sabiam, jogavam e passavam de fase. Embora ao final da pesquisa essa criança estivesse acessando aos jogos, tirando foto, gravando e mostrando para seus colegas como fazia, tal fato coloca em cheque o do mito dos “nativos digitais”, tal como Fantin também observou em sua pesquisa (2013 e 2014).

A diferença entre as crianças que têm acesso à tecnologia e as que não têm permeou o caminho das possibilidades e limitações de uso das tecnologias móveis para além do ambiente escolar, mostrando certos dilemas que aparecem tanto na instituição como em casa com a família. Por outro lado, ao mostrar aos pais o que as crianças aprenderam, registraram e produziram com o uso das tecnologias também pode aproximar a família e a escola na perspectiva de um trabalho em

conjunto, conforme vimos na abordagem da Reggio Emília e conforme os documentos oficiais vistos no capítulo dois sugerem.

Entre acertos ou tropeços, nosso percurso na escola demonstra que demos alguns passos e construímos algumas alternativas de mediação de uso das tecnologias móveis na educação infantil, mas ainda há muito por fazer e refletir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações, retomaremos os objetivos iniciais da pesquisa e alguns questionamentos realizados no decorrer de seu desenvolvimento. Para que pudéssemos refletir sobre as relações das crianças com as tecnologias móveis – *laptop* e *tablet* – na educação infantil, bem como a respeito das representações de criança como possibilidade de melhor compreender a infância na contemporaneidade, consideramos a representação social da criança como acesso para a infância como categoria social. As múltiplas linguagens tornaram-se o caminho para a reflexão a respeito das possibilidades educacionais construídas com o uso das tecnologias móveis, por meio de um uso pedagógico e intencionalizado e sob perspectiva da mídia-educação.

Após os estudos teóricos e metodológicos, na pesquisa empírica deparamo-nos desde com as crianças que já possuíam acesso aos artefatos até com as que possuíam pouco ou nenhum acesso; sendo o *laptop* e o *tablet* inseridos respeitando essas diferenças, seus gostos/preferências e envolvendo um contexto lúdico. Entre manifestações com palavras, gestos, silêncio e momentos de concentração, as crianças foram demonstrando interesse pelas propostas com tais equipamentos, encaradas como o caminho de educar *com, para e por meio* das mídias, conforme explicitamos no decorrer do trabalho.

Na proposta de atividades da pesquisa empírica, atentamo-nos para a possibilidade de a tecnologia induzir ao trabalho individual, e, assim, articulado à perspectiva da mídia-educação, objetivamos ir além do que o recurso propõe por si. Propomos que as crianças percebessem “o outro”, ouvissem a orientação da pesquisadora, percebessem e respeitassem as opiniões dos colegas, e outras tantas particularidades providas do perfil da turma. Nos momentos de uso do *tablet*, a satisfação tornava-se constante e era manifestada quando elas demonstravam-se animadas, abraçavam-nos, beijavam e diziam: “*Esse tablet é demais!*”

Na referida proposta, buscamos trabalhar com as tecnologias de modo crítico, criativo e reflexivo, já que cotidianamente as crianças apresentavam falas providas da mídia que remetiam ao consumo e, para muitas, estas eram suas preferências. Essa realidade serviu de ponte para a problematização e ampliação do repertório das crianças, como por exemplo, quando apresentamos outros jogos e entrevistamos as crianças para saber porque gostariam de jogar no *tablet*.

Nas atividades com as diferentes linguagens – teatral, gestual, sensório-motor, sonora, visual e fala – e o uso do *laptop*, as crianças

mostravam-se animadas, ansiosas, compartilhavam com seus colegas o que estavam fazendo e, por vezes, a maioria delas chamava constantemente pela professora/pesquisadora/bolsistas para que lhes auxiliasse. Percebendo a diferença de acesso entre elas, umas com muita afinidade com as ferramentas, outras menos, e um caso em particular, com nenhuma proximidade, optamos por dar atenção às dezessete crianças, realizando, assim, atividades da pesquisa em outra sala, e com um grupo menor de crianças, o que possibilitou observar mais de perto as interações das crianças com as tecnologias, professores, bolsistas e crianças.

Essa diferenciação de acesso indica a importância de a escola oferecer espaços de acesso e propostas pedagógicas também com as tecnologias, visando à diminuição das diferenças ligadas à exclusão digital e, da mesma forma, possibilitando a democratização e disseminação de oportunidades à todas as crianças, independentemente da sua classe socioeconômica e suas experiências culturais. Nesse desafio apresentado à escola, a formação dos professores também se coloca em pauta, já que a formação não contempla um estudo para as mídias, e o desconhecimento da mídia-educação torna-se um obstáculo para muitos professores, que, em alguns casos, são de uma geração menos tecnológica.

Desse modo, consideramos que trabalhar com criança pequena o uso da tecnologia na educação infantil teve seu objetivo contemplado, sobretudo nos grupos menores de até sete crianças. As atividades foram mais bem aproveitadas, a criança recebeu atenção quando pedia, sua ansiedade diminuía, proporcionando, assim, um tempo maior de concentração. No entanto, as atividades que envolviam apenas algumas crianças geraram certo incômodo a elas, mas que aos poucos foi sendo compreendido como parte da proposta, e foi sendo substituído pelo interesse e participação. Conforme mencionamos no capítulo 3, na atividade em que as crianças filmavam no parque da instituição, o nosso desafio era prender a atenção de todos, visto que uns ficaram gravando enquanto outros brincavam, e, assim, os combinados perdiam-se pelo ambiente que convidava a fazer outra atividade.

O uso individual, coletivo e as diferentes brincadeiras propostas com as tecnologias, permitiram que as crianças encenassem, gravassem sua voz e tentassem adivinhar a voz do colega, além de fotografar, entrevistar, trabalhar gestos e performances na produção de efeitos visuais, jogar e cantar. Enfim, elas não só aprenderam a respeitar o outro e utilizar as tecnologias, como também manusearam os recursos em prol das diferentes formas de brincar e ser criança, ampliando, dessa

maneira, seu repertório lúdico. Essa aproximação deu-se desde o momento de ligar as máquinas, ampliando para as formas de registros e brincadeiras que antes estavam condicionadas somente ao acesso aos jogos.

Baseadas em um repertório cultural repleto de conteúdos da mídia, as crianças pediam e insistiam diariamente para acessar os ambientes que já conheciam. Diante do encantamento que sentiam pelo conhecido, apresentamos outras possibilidades de uso das ferramentas. Embora houvesse dificuldade inicial de aproximação ao que estávamos propondo, e isso tenha desestimulado as crianças em alguns momentos, com o uso da ferramenta em dupla, tal dificuldade passou a ser encarada como desafio onde um ajudou o outro e, assim, as crianças passaram a conhecer outras possibilidades. Vale dizer que o acesso inicial ao *laptop* era individual, mas que aos poucos fomos estimulando o trabalho em dupla e em interação com o colega, quando um ajudava o outro a utilizar as ferramentas. Com o passar do tempo, gradativamente essa possibilidade tornou-se espontânea.

Apesar de a maioria das crianças não saber ler ou escrever, conseguiu criar estratégias para identificar os programas, seja pelo desenho, seja pela letra inicial do programa e/ou do jogo. Elas mostravam diariamente que gostavam da tecnologia e, em alguns jogos, mantinham-se concentradas por longos períodos, pois queriam passar de fase, queriam encontrar estratégias para concluir o jogo ou um efeito na câmera, por exemplo. Para os que dizem que as crianças nessa idade concentram-se por pouco tempo, a presente pesquisa vem demonstrar que elas podem concentrar-se por bastante tempo, mas muito depende da atividade proposta e do que estão fazendo.

Respeitando os momentos das crianças e alternando os usos das tecnologias, fomos compreendendo essa criança que vivencia uma cultura permeada pelas mídias, que muitas vezes é rotulada como “nativo digital”, “geração internet”, mas que não possui “instrução” e formação para saber como lidar com as inúmeras informações e possibilidades que as tecnologias propiciam, nem para discernir seus repertórios midiáticos. Pelas interações proporcionadas *com*, *para* e *por meio* das tecnologias, buscamos conhecer e aprimorar certas práticas e falas das crianças, especialmente em relação aos jogos, que era a principal atividade ao mencionarem que faziam uso das tecnologias.

Essa fascinação que demonstravam pelos jogos é compreendida por sua faixa etária, uma vez que preferem atividades que apresentem desafios, tal como nos jogos compostos por “fases”. No entanto, baseadas nessa preferência, as diferentes formas de consumo tornavam-

se um objeto de veiculação de preferências das crianças, assim como a roupa, o sapato, a festa de aniversário, os brinquedos, os mascotes, ursos, bonecas, dentre outros. Eis que enfatizamos essa relação, fazendo com que as crianças justificassem suas escolhas e preferências, afinal, por que gostam de um determinado jogo e por que compram os objetos desse personagem?

Sabendo que as crianças nessa fase ainda não possuem as linguagens totalmente desenvolvidas, esse estímulo foi dado como forma de fazê-las refletir sobre sua maneira de ser criança e vivenciar sua infância, afinal, porque precisam gostar dos mesmos objetos/jogos? O outro jogo que mostramos não foi tão legal quanto o outro que as crianças apresentaram? Nessas relações, as crianças refletiam e respondiam como se estivessem sendo entrevistadas, um contexto lúdico que as deixou mais à vontade para responder e perguntar umas às outras o que desejavam.

Embora algumas atividades estivessem mais voltadas aos aspectos de uso instrumental, nosso foco sempre foi na criança. Essa que, na maior parte das vezes, se mostrou interessada e, em alguns momentos, cansada, mas sempre expressando suas múltiplas linguagens e buscando outras formas de aprendizagem na educação infantil. Para além da nomenclatura “Um Computador Por Aluno” e pela ampliação com o uso do *tablet*, foi-nos possível perceber que a tecnologia pode ser uma excelente aliada da educação, visto que as crianças constantemente falavam sobre elas e sobre os materiais que acessavam. Se negligenciarmos uma mediação crítica diante do que a mídia vem propondo às crianças, estaremos abrindo mão do nosso papel de educá-las desde sua mais tenra idade, uma vez que a escola é um dos espaços que deve ofertar essa educação para as mídias, já que é uma das instituições que tem o papel e a função de educar.

Compreendendo as diferentes representações da criança na contemporaneidade, cabe lembrar que há dezesseis anos documentos oficiais como os RCNEIs já contemplavam as tecnologias no espaço de educação infantil. Para tal, precisamos compreender a diferença geracional e trabalhar a realidade atual, considerando os direitos das crianças em relação às mídias que envolvem os 3Ps – Proteção, Provisão e Participação. E isso também significa compreender a criança em seus diferentes espaços, seus consumos e práticas midiáticas, que estão além da instituição e da visão do professor.

Considerando as mudanças de posturas das crianças observadas na pesquisa e a construção de significados que elas atribuem aos usos das tecnologias, buscamos ampliar suas experiências no sentido de

desmitificar certas falas de que “o uso das tecnologias queimaria etapas ou anteciparia vivências”. Sabemos que grande parte das crianças já possui acesso às tecnologias, por isso é necessário problematizar seus usos e construir mediações, ainda que essa realidade pareça distante da escola e da educação infantil. O desafio está em equilibrar as propostas e os usos das tecnologias junto às demais.

Entre as dificuldades que mencionamos no capítulo 4, alguns desafios em relação ao uso do *laptop* no contexto da pesquisa envolveram: chegar com três horas de antecedência para preparar o ambiente e os recursos; encontrar alternativas quando nem todas as produções *das* e *com* as crianças foram salvas; cuidar com *touchpad* já que estava muito próximo ao teclado e no momento das crianças fazerem uso da ferramenta, este saía do programa; a visualização das produções (fotos e vídeos) nas ferramentas que consistia em um trabalho moroso, difícil e pedia calma por parte das crianças que se apresentavam curiosas e ansiosas; o tempo de processamento da máquina que foi percebido pelas crianças como “lento”, entre outros aspectos técnicos. Em relação ao *tablet*, seu carregamento também era diário, tal como a prática de baixar os aplicativos e as produções *das* e *com* as crianças e a necessidade de pelo menos trinta minutos para preparar a sala e as ferramentas. No entanto, não houve perda de material, pois, após cada atividade, mostrávamos o caminho percorrido às crianças que encontravam sua produção facilmente.

Com essas experiências, percebemos que, além da “crise da infância”, há uma mudança em curso derivada desse novo ambiente tecnológico que convida as crianças a interagirem pelos diferentes artefatos tecnológicos. Esses atrativos devem ser refletidos e mediados pelo adulto, já que, na fase de vida denominada infância, ela ainda é dependente dele. Portanto, o “pedir” para utilizar a tecnologia não é apenas entretenimento nem algo instrumental, necessita de formação e mediação crítica, e a escola deve assegurar esse direito potencializando as aprendizagens e práticas das crianças, já que é um dos espaços de interação das crianças com a cultura. Ou seja, um espaço da educação da criança; consequentemente, a instituição educativa não pode mais se ausentar da discussão sobre a realidade tecnológica.

No entanto, com os estudos desta pesquisa a propósito da presença de tecnologias no contexto educacional não nos permite afirmar que a inclusão digital acontece. Ela vai além da dimensão do

acesso⁶⁵, exige uma intencionalidade por parte da instituição escolar sobre o uso das tecnologias, e requer momentos de mediação, criticidade, reflexão e participação a respeito dos conteúdos provindos das mídias e da relação que as crianças estabelecem.

Considerando as diferentes formas da criança interagir e de vivenciar a cultura na contemporaneidade, a proposta pedagógica com o uso dos artefatos deve ser refletida ao lado da oferta de tantos outros materiais, possibilitando outras experiências, produções e compartilhamentos. Compreendendo o *laptop* e o *tablet* como “brinquedos” vimos que a criança apresentou-se como ponto central das propostas pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa.

Neste percurso, problematizamos as “verdades” das crianças, fazendo-nos refletir sobre as práticas culturais, além das percepções de como lidar com a criança na contemporaneidade, indo além de “dar ouvidos” a ela, mas respeitando-a em suas diferentes dimensões, observando-a e incluindo-a em diferentes situações. Enfim, ao perceber como a criança vivencia sua infância e como as tecnologias estão presentes em suas vidas, atentamos para as formas como ela utiliza as diversas ferramentas, manuseia e aprende com facilidade, seja quando joga, seja quando interage. Com isso, observamos que as crianças demonstraram seus desejos de acordo com o que a cultura midiática vem propondo: “*Eu gostei de tudo do tablet e do UCA*”, “*Eu gostei de tirar foto*”, “*Eu gostei de jogar Pou, basquete e bolinha*”, “*Queria o tablet no próximo ano para jogar e fazer trabalho*”.

Com essas falas, reafirmamos o compromisso de compreender as crianças e destacamos que considerar o ProUCA como um piloto para a educação infantil pode ser um caminho que deve ser refletido e complexificado, ainda mais quando nos deparamos com crianças em redes sociais, vídeos na internet com crianças expostas pelos adultos que as educam, etc. Temos, assim, a necessidade de estudos nessa área, tanto do ponto de vista teórico e conceitual, quanto das políticas públicas, da formação de professores e de referenciais curriculares. Afinal, as crianças estão consumindo, interagindo, aprendendo com as tecnologias na cultura digital, e a pesquisa, os espaços de educação infantil devem considerar essas possibilidades como o caminho para uma mediação

⁶⁵ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2011, informa que o percentual da população brasileira maior que 10 anos que acessou a internet nos últimos três meses passou de 20,9% (31,9 milhões) em 2005 para 46,5% (77,7 milhões) em 2011.

crítica sobre as diversas condições de viver a infância na contemporaneidade.

Sendo assim, diante de tantas representações das crianças na contemporaneidade quando relacionada ao uso da tecnologia, apresenta-se como cenário central a interatividade promovida por alguns artefatos e as falas provindas do conteúdo midiático, em que a criança é encarada como consumidora e ao mesmo tempo como produto. Além disso, também se relacionam as contribuições ao desenvolvimento infantil e suas múltiplas linguagens. Essa percepção da relação entre as crianças e a tecnologia desafia a prática pedagógica e a educação familiar, a uma formação para as mídias.

Além das características que ajudam a compreender essa criança na contemporaneidade, uma criança consumidora que também se interessa pelas possibilidades que a tecnologia vem apresentando, questionamo-nos ainda sobre o lugar da criança e da infância na sociedade. A cidade atualmente disponibiliza quais locais para as crianças? O que temos percebido de construção para elas? Como desejar que elas também brinquem pelas ruas se os espaços oferecidos são os *shoppings* e poucas praças? Se diferentes espaços e lugares da criança na cidade deixam de existir, a relação com os artefatos midiáticos passa a ser outro modo de sociabilidade; no entanto, esse não pode ser o único.

Essa realidade deve ser encarada como forma de reflexão ao que estamos ofertando a elas como adultos e, juntamente com isso, de que modo as instruímos e educamos. Esses “espaços” para a criança na cidade têm gerado inúmeros questionamentos sobre a postura adotada pela escola, família e mídia. Afinal, como ser criança e viver sua infância na contemporaneidade se os adultos proporcionam poucos espaços significativos para isso?

Percebemos que as crianças estão interagindo com a cultura de outras formas e as tecnologias possibilitam a ampliação do desenvolvimento de suas cem linguagens como diz Malaguzzi (1999). O respeito às crianças e à sua geração deve ser considerado diante da abrangência, complexidade e possibilidades das tecnologias, juntamente com o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da maneira de ser criança, de vivenciar sua infância, de resolver seus impasses, de manifestar interesse pelos desafios, de interagir e tantos outros que configuram a contemporaneidade.

Na pesquisa, também nos deparamos com a forte presença do consumo em geral e relacionado aos aplicativos tecnológicos voltados para as crianças. Assim, problematizamos tais aspectos e prezamos por materiais que se distanciassem dessa visão, priorizando o

desenvolvimento das crianças e do seu modo de vivenciar a infância. Observamos também que algumas ferramentas possibilitaram que as crianças afinassem sua motricidade, desprendessem mais tempo de concentração às atividades, compartilhassem com os adultos e colegas, ampliando seu repertório midiático e construindo argumentos para suas preferências.

Buscando um entendimento maior acerca dessas características, a psicologia e a sociologia podem novamente nos ajudar a compreender esse cenário. Afinal, diferentes concepções teóricas a respeito da infância na realidade contemporânea nos indicam a necessidade de pesquisá-las. Alguns estudiosos vistos ao longo do trabalho auxiliaram nossos estudos sobre criança, infância, sociedade e suas relações com a tecnologia na cultura e no espaço de educação infantil.

Por fim, consideramos que respeitar as diferentes manifestações das crianças ao dizerem que gostam das tecnologias pode ser o primeiro passo para que a “atualização” da escola ocorra para além de um aperto de teclas ou de decretos. Compreendê-las nos momentos em que sua fala se pronuncia pelo silêncio, que ao chorar nos diz que precisa de atenção e logo após sorri, agradecendo pelo carinho que lhe acalma, são algumas sensibilidades que devem ser praticadas quando buscamos compreender o que é ser criança e viver uma condição de infância mais digna. Portanto, a realidade aponta para a necessidade de continuar a ver, a investigar, a conhecer e a compreender a relação da criança pequena com a tecnologia, buscando diversas aproximações a esse respeito, mesmo quando as linguagens básicas (oralidade e escrita) das crianças estão em formação. Foi o que percebemos nesta pesquisa juntamente a tantas outras questões que foram construindo-se neste processo e que pretendemos dar continuidade no doutorado.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. Pesquisa com crianças em contexto pré-escolares: reflexões Metodológicas. In: 31ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2008, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Caxambu: 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4062--Int.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

AMANTE, L. Infância, escola e novas tecnologias [Em linha]. In: Costa, Fernando Albuquerque; Peralta, Helena; Viseu, Sofia (Org.). **As TIC na educação em Portugal**: concepções e práticas. Porto: Porto Editora, 2007. p. 102-123.

ANDRADE, P. D. A formação da infância para o consumo na publicidade da Revista Veja. In: 34ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2011, Natal (RN). **Anais Eletrônicos...** Natal: 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-416%20int.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

ANDRADE, P. D. Usando crianças para vender: Um estudo sobre infância e consumo na publicidade de revistas. In: VIII Anped Sul “Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa, Qual Educação?”, GT Educação e Infância, 2010, Londrina (PR). **Anais Eletrônicos...** Londrina: 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/05_03_16_Usando_crianças_para_vender_Um_estudo_sobre_infancia_e_consumo_na_publicidade_de_revistas.PDF>. Acesso em: 5 fev. 2013.

ANDRÉ, M. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

ANPED SUL. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação SUL**. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 8 dez. 2012.

ARIÈS, P. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARRIE, J. **Peter Pan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo. A transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. **Infância, máquinas e violência**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 abr. 2013.

BELLONI, M. L. **Crianças e mídias no Brasil – Cenários de mudança**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BELLONI, M. L. Infância e internet: a perspectiva da mídia-educação. In: BARBOSA, A. F. **TIC Kids Online Brasil 2012** [livro eletrônico]: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. p. 73 – 79. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-kids-online-2012.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Traduzido por: Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades, Ed. 34, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto editor, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v. 2, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. v. 1, 2006. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Par%C3%A2metros-vol-1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Indicadores.Qualidade.Educacao.Infantil-1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, C. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/13077/10270>>. Acesso em: 3 fev. 2013.

CAINAN. **História para estudantes pelos estudantes**. Disponível em: <<http://historiaatevoce.blogspot.com.br/2013/08/criancas-trabalhando-nas-fabricas.html>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17. n. especial, jul./dez. 1999. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 20 out. 2013.

CHENEVEZ, O. (Org.). **Les élèves acteurs de leurs médias**. Paris: Collège, 1997.

COSTA, M. B.; LEIRO, A. C. R. Texto televisivo e conhecimento cotidiano na ambiência educação física infantil. In: 31ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT Educação e Comunicação, 2008, Caxambu (MG). **Anais Eletrônicos...** Caxambu: 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-5019--Int.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

CORSARO, W. **Le culture dei bambini**. Milano: Il Mulino, 2003.

COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em educação da criança). Universidade do Minho, Braga, 2010.

DIDONET, V. (Coord.). **Plano nacional pela primeira infância**. Rede Nacional Primeira Infância. Brasília: 2010.

EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Aspectos Gerais. In: **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Tradução Dayse Batista – Porto Alegre: Artmed: 1999.

EDWARDS, C. Parceiro Promotor do Crescimento e Guia – Os Papéis dos Professores de Reggio em Ação. In: **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Tradução Dayse Batista – Porto Alegre: Artmed: 1999.

ELIAS, N. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 2, n. 3, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000300003>. Acesso em: 3 mar. 2013.

ERSTAD, Ole. **Digital kompetanse i skolen: en innføring**. Oslo: Universitetsforlaget, 2005.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiência no Brasil e na Itália**. 2006. 409 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2006.

_____. **Alfabetização midiática na escola**. In: Anais do 16 Congresso de Leitura do Brasil, COLE. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. Do mito de sísifo ao voo do pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. cap. 9, p. 145-171.

_____. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas. In: GIRARDELLO, G.; FANTIN, M. (Org.). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009. p. 47-72.

_____. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, UEPG, 114(1):27-40, 2011.

Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501>>. Acesso em: 24 maio 2013.

_____. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. cap. 3, p. 57-92.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

FERRARINI, A. R. K.; SALGADO, R. G. **Onde o mundo faz de conta e a terra é quase o céu: um carrossel de “lições” sobre a infância**. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/gt16_3383_texto.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2014.

FERRI, M.; MANTOVANI, S. *Children and Computers: What They Know, What They Do*. In: RIVOLTERRA, P. C. **Digital literacy: tools and methodologies for information society**. Hershey: IGI Publishing, 2008. cap. VII, p. 126-139.

FILATRO, A. Design Instrucional contextualizado: educação e tecnologia. São Paulo: Senac, 2004.

FIGUEIRA, D. G. **História**. Série Novo Ensino Médio. vol. único. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FONDAZIONE GUGLIELMO GIORDANO. **O menino Jesus das mãos**. Disponível em:

<http://www.pinturicchio.org/en/baby_jesus.php>. Acesso em: 5 set. 2013.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L. SCHWALL, C. (Org.). **O papel do ateliê na educação infantil** – A inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, L. As vozes essenciais dos professores: conversas a partir de Reggio Emilia. In: **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. GANDINI, L. et al. (Org.). Tradução: Ronaldo Cataldo Costa; revisão técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. GANDINI, L. et al. (Org.). Tradução: Ronaldo Cataldo Costa; revisão técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria. Porto Alegre: Penso, 2012.

GEE, James Paul. **Bons videogames e boa aprendizagem**. Perspectiva, v. 27, n. 1, 167-178, jan./jun. 2009. Disponível em:

<http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/James.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2013

GIRARDELLO, G. Pesquisas com crianças sobre sua vida com as mídias: algumas pistas teórico-metodológicas. In: VII Anped Sul “Pesquisa em Educação e inserção social”, GT Educação, Comunicação e Novas Tecnologias, 2008, Itajaí/SC. **Anais Eletrônicos...** Itajaí: 2008. Disponível em: <

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_Co

municacao_e_Tecnologias/Trabalho/05_22_25_PESQUISAS_COM_CRIANCAS SOBRE SUA VIDA COM AS MIDIAS_ALGUMAS.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2013.

_____. Produção cultural infantil diante da tela: da tv à internet. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas, SP: Papirus, 2008. cap. 8, p. 127-144.

_____. **O Site Ateliê da Aurora: Criança + Mídia + Imaginação**. Extensão (Florianópolis), v. 5, p. 9722-9856, 2009.

_____. Autoria narrativa infantil, mídia-educação e novos letramentos: um percurso de pesquisa. Educação On-Line (PUCRJ), v. 11, p. 1-15, 2012.

GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. In: XXVIII Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu, MG. **Anais da XXVIII Reunião Anual da ANPED** (CD-ROM), 2005.

GIRARDELLO, G.; OROFINO, M. I. A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano. In: GIRARDELLO, G.; FANTIN, M. (Org.). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009. p. 23-45.

GIRARDELLO, G.; CHAGAS, L. M. M.; SCHLINDWEIN, L. M.; FANTIN, M. **Arte, imaginação e mídias na educação infantil**. In: Educação infantil e formação de professores/ FLOÔR, D.C.; DURLI, Z. (Org.)– Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

GONNET, J. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

GUNTZEL et al. Práticas investigativas e formativas em mídia-educação: três olhares para a formação do professor. In: **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.) Campinas, SP: Papirus, 2012.

HEITLINGER, P. **Frederico Fröbel**. Disponível em: <<http://tipografos.net/design/froebel.html>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

HENNIGEN, I. **A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPe p.191-208, jul./dez., 2007. Disponível em www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n29/11.pdf. Acesso em: 10. dez. 2014.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2011/default_ods_internet.shtm>. Acesso em: 3 abr. 2013.

IMAGEM. **Philippe Champaigne**. Disponível em: <<http://www.chinaoilpainting.com/htmlimg/image-78854.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 18 out. 2013.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educ. Soc.** Campinas, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a04v2691.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

KATZ, Lilian. O que Podemos Aprender com Reggio Emilia? In: **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Tradução Dayse Batista – Porto Alegre: Artmed, 1999.

KNAUSS, P. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan. - jun. 2006.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARAES, D. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 269-280.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LACERDA, G. S.; BRAGA, C. B. **Tablets, laptops, computadores, e crianças pequenas: novas linguagens, velhas situações na educação infantil**. Brasília: Liber Livros, 2012.

LIVINGSTONE, S. **Internet Literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line**. Revista MATRIZES, São Paulo, v. 4, n. 2, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/66>> . Acesso em: 25 jan. 2013.

LLC, H. F. **Sandro Botticelli**. Disponível em:

<http://www.historylink101.com/art/Sandro_Botticelli/pages/24_Madonna_of_the_Pomegrana.jpg.htm>. Acesso em: 1 ago. 2013.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. In: **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Tradução Dayse Batista – Porto Alegre: Artmed: 1999.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Tradução Dayse Batista – Porto Alegre: Artmed: 1999.

MARTINS, L. T.; CASTRO, L. R. de (2011). **Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 619 – 634

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MIRANDA, Lyana Virgínia Thédiga de. **Multissensorialidades e aprendizagens**: usos das tecnologias móveis pelas crianças na escola. 2013. 185 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PEED0977-D.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

MOMO, M. Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola. In: 31ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT Educação de Crianças e 0 a 6 anos, 2008, Caxambu (MG). **Anais Eletrônicos...** Caxambu: 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4726--Int.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

MOMO, M.; COSTA, M. V. Crianças que vão à escola no início do século XXI – elementos para se pensar uma infância pós-moderna. In: 32ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT Educação de Crianças e 0 a 6 anos, 2009, Caxambu (MG). **Anais Eletrônicos...** Caxambu: 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5886--Int.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

MULLER, J.C.; FANTIN, M. **Crianças, múltiplas linguagens e tecnologias móveis na educação infantil**. In: II Simpósio Luso-brasileiro em estudos da criança. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre (RS), 2014. Disponível em: <http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1407077772_ARQUIVO_CRIANCAS,MULTIPLASLINGUAGENSETECNOLOGIASMOVEISNAEI_JM_MF.pdf>. Acesso em: set. 2014.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. **Acervo Sandro Botticelli (e ateliê)**. Disponível em: <http://www.masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=64>. Acesso em: 12 out. 2013.

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL. **NDI** Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/apresentacao/>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

NDI. Projeto Político Pedagógico, 2011. Disponível em: http://ndi.ufsc.br/files/2011/11/PPP.NDI_2011.pdf. Acesso em: 10 abr. 2013.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cotez, 2002.

OSTETTO, L. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. OSTETTO, L. E. (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAPERT, Seymour. **Technology in schools**: to support the system or render it obsolete. Milken Exchange on Education Tecnology, 1998. Disponível: <http://www.mff.org>. Acesso em: 2 jan. 2013.

PEREIRA, R. M. R.; SALGADO, R. G.; SOUZA, S. J. e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. Cad. Pesqui.[on-line]. 2009, v. 39, n. 138, p. 1019-1035. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300016>. Acesso em: 10 fev. 2013.

PEREIRA, R. M. R. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, R. M. R. P.; MACEDO, N. M. R. (Org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 59-85.

PIACENTINI, T. A.; PERALVA, A.T. **Fragmentos de imagens de infância**. São Paulo, 1995. viii, 304 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. ano

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J (Org.). **As crianças**: contexto e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, (Coleção Infans), 1997. p. 31-73.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.) **As crianças – contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, (Coleção Infans), 1997.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graffhia Editorial, 1999.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. Tese Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Tradução Dayse Batista – Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. cap. 1, p. 17-29.

RIVOLTELLA, P. C. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (orgs). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2008.

ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L. E. O estágio na formação universitária de professores da Educação Infantil. In: SEARA, I. C. et al. (Org.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103-116.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Paideia).

SALGADO, R. G. Pares ou ímpares? : Consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar. In: 33ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT Educação de Crianças e 0 a 6 anos, 2010, Caxambu (MG). **Anais Eletrônicos...** Caxambu: 2010. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6719--Int.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

SALGADO, R. G.; FERRARINI, A. R. K.; LUIZ, G. M. Crianças mirando-se no espelho da cultura: corpo e beleza na infância contemporânea. In: 35ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT Educação de crianças de 0 a 6 anos, 2012, Porto de Galinhas (PE). **Anais Eletrônicos...** Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: < <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07?format=pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2013.

SANTA MARIA GLORIOSA DEI FRARI. Un percorso mariano. Disponível em: <http://giandri.altervista.org/giandri_0406_Frari_2.html>. Acesso em: 7 out. 2013.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 2002. p. 237-280.

SANTOS, N. O.; PEREIRA, R. M. R. Ritmo...É ritmo de festa! A presença da mídia nas comemorações de aniversários de crianças. In: 34ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT Educação e Comunicação, 2011, Natal (RN). **Anais Eletrônicos...** Natal: 2011. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT16/GT16-694%20int.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2013.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J & M Martins, 2007.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.) **As crianças – contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, (Coleção Infans), 1997. p. 7-30.

SCHMIDT, S.; PETERSEN, M. A pedagogia do consumo e a infância produto: discutindo as lições do kit escolar. 36ª Reunião Nacional da ANPed, 2013. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/gt16_3179_texto.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2014.

SILVA, P. K.; NEVES, F. M. Comunicação e educação: um estudo da construção da memória infantil e a incorporação da cultura escolar no anime. In: VIII Anped Sul “Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa, Qual Educação?”, GT Educação, Comunicação e Tecnologias, 2010, Londrina (PR). **Anais Eletrônicos...** Londrina: 2010. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao, Co municacao e Tecnologias/Trabalho/12_03_46 Comunicacao e educacao um estudo da construcao da memoria infantil e a incorporacao da cultura escolar do anime.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Co_municacao_e_Tecnologias/Trabalho/12_03_46_Comunicacao_e_educacao_um_estudo_da_construcao_da_memoria_infantil_e_a_incorporacao_da_cultura_escolar_do_anime.PDF)>. Acesso em: 5 fev. 2013.

SILVA FILHO, João Josué da: Educação Infantil e Informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.): Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editores, 2004.

SILVERSTONE, R. **Entrevista:** Inventar o quinto poder, por Ubiratan Muarrek . Ed. 227. Carta Capital, 2003. Disponível em: <<http://cartacapital.com.br/2003/02/493>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2005.

SOUZA, S. J.; PEREIRA, R. M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 25-42.

SPAGGIARI, S. A Parceria Comunidade-Professor na Administração das Escolas. In: **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. Tradução Dayse Batista – Porto Alegre: Artmed: 1999.

THIOLLENT. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMÁS, C.; SOARES, N. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica)

justa. In: **V Congresso Português de Sociologia – Sociedades contemporâneas: reflexividade e ação**. Cidade do Porto: Universidade do Minho, 2004. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ArtigoCongressoAPS.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2013.

TUFTE, B.; CHRISTENSEN, O. Mídia-educação – entre a teoria e a prática. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 27, n. 1, 97-118, jan./jun. 2009.

TULA. **Arte sacra – Via Pulchritudinis para o infinito**. Disponível em: <<http://tulacampos.blogspot.com.br/2012/03/ave-maria-ave-bernard-anunciacao.html>>. Acesso em: 1º ago. 2013.

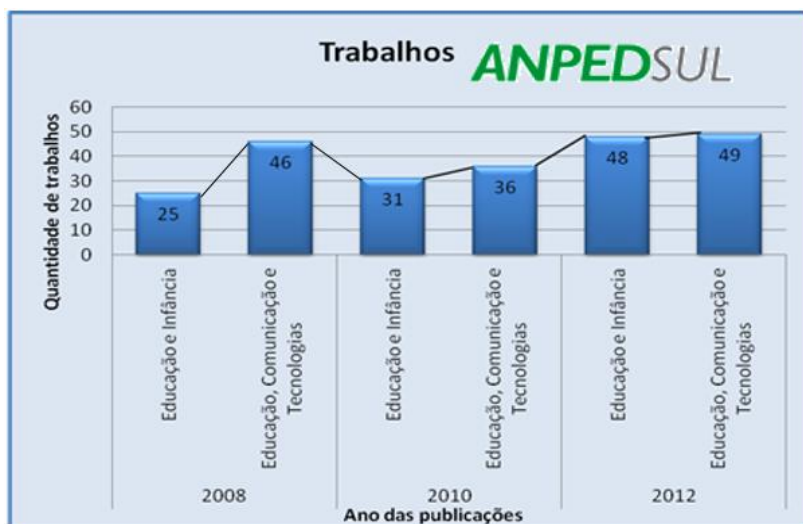
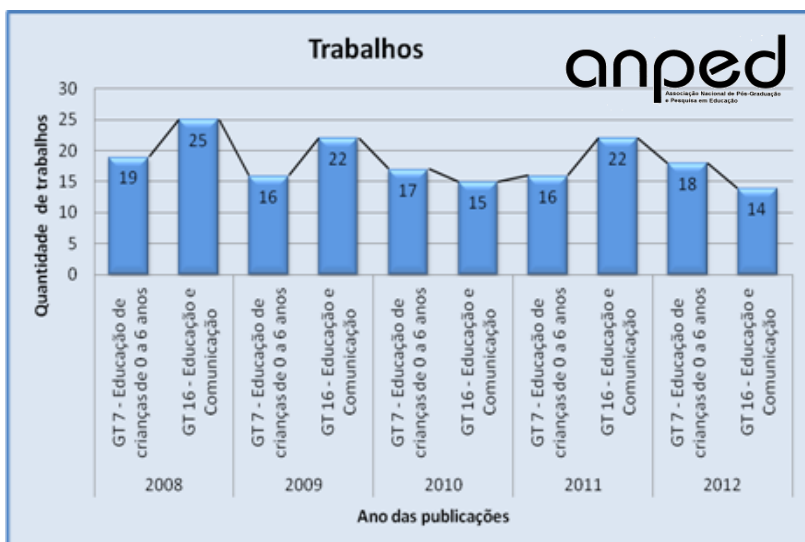
VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIKIPEDIA. **Arquivo: Frans Hals**: Três crianças com um carro cabra. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Frans_Hals_-_Three_Children_with_a_Goat_Cart_-_WGA11064.jpg>. Acesso em: 29 jul. 2013.

WIKIMEDIA, C. **Champagne – Montmor- Reims**. Disponível em: <<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Champagne-Montmor-Reims.jpg>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

ANEXOS

ANEXO A – TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED E ANPED SUL (2008 a 2012)



ANEXO B – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO



“Condições culturais contemporâneas na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola”, de Mariângela Momo: o trabalho, apresentado na ANPED de 2008 no GT 07, trata de sua pesquisa derivada da tese de doutorado. A autora trabalhou com crianças de baixa renda - educação infantil e séries iniciais - e buscou realizar leituras sobre a apresentação da criança escolar contemporânea, o efeito da cultura pós-moderna e a maneira com que o mundo contemporâneo tem produzido outro tipo de sujeito que vai a escola, a criança "pós-moderna".



“Texto televisivo e conhecimento cotidiano na ambiência educação física infantil”, de Martha Benevides da Costa e Augusto Cesar Rios Leiro: o presente trabalho compõe o GT 16, ANPED de 2008 e apresenta as prováveis relações da mídia com a educação física, em que são manifestadas pelas crianças a partir do conhecimento da cultura corporal que vão construindo em seu cotidiano e com a presença da mídia. Os autores apontam a necessidade da integração do trabalho pedagógico com o conhecimento adquirido fora do contexto escolar. A pergunta central da pesquisa refere-se às possibilidades de intervenções pedagógicas pautadas em um projeto de ensino-aprendizagem de educação física na educação infantil com o objetivo de contribuir na formação da criança crítica sobre cultura corporal veiculada pela televisão.



“Crianças que vão à escola no início do século XXI – elementos para se pensar uma infância pós-moderna” de Mariângela Momo e Marisa Vorraber Costa: trabalho apresentado ao GT 07 na ANPED de 2009 fala a respeito da importância de dar visibilidade às crianças pobres de uma capital do sul do Brasil, percebendo o modo que elas se movimentam e se integram ao mundo organizado pelo consumo. Criança pós-moderna que quer aparecer para poder "ser". Mundo pós-

moderno, mundo da desordem que a cada dia apresenta novas práticas culturais também no ambiente escolar.



"Pares ou ímpares?: Consumo e relações de amizade entre as crianças na formação de grupos para brincar", de Raquel Gonçalves Salgado: o trabalho apresentado no GT 07 na ANPED 2010 busca compreender o modo que a criança se organiza socialmente e produz cultura lúdica, apresentando valores, saberes e aprendizagens que mostram o significado da vida social, não esquecendo que a infância se dá no espaço das referências simbólicas que a mídia apresenta. A brincadeira da criança é constituída por momentos de prazer, de conflitos, negociações, refletindo assim, a cultura em que está inserida.



"A formação da infância para o consumo na publicidade da Revista Veja", de Paula Deporte de Andrade: no trabalho apresentado ao GT 07 na ANPED em 2011 pode-se verificar como as crianças se fazem presentes nos anúncios publicitários das revistas e os indícios que a significam como mercadoria. A infância apresentada na pesquisa mostra suas 3 dimensões: criança para estimular a venda, criança moldada pelo consumo e criança como mercadoria. Representação da infância e significações construídas na sociedade de consumidores são também fatores abordados.



"Ritmo...É ritmo de festa! A presença da mídia nas comemorações de aniversários de crianças", de Núbia de Oliveira Santos e Rita Marisa Ribes Pereira: apresentado na ANPED em 2011, GT 16, o trabalho tem como objetivo saber o que as crianças pensam a respeito do seu aniversário, observando a presença de personagens da mídia televisiva no tema, no cenário, na música, nas brincadeiras que circundam as comemorações de aniversário. A autora fala da criança em seu "não-lugar", condição criada pelos elementos da mídia que parecem falar em seu nome. O que está sendo oferecido e como as crianças estão sendo tratadas em momentos como esse pela sociedade ocidental? Este é um dos questionamentos que move o trabalho apresentado.



“Crianças mirando-se no espelho da cultura: corpo e beleza na infância contemporânea” de Raquel Gonçalves Salgado, Anabela Rute Kohlmann Ferrarini e George Moraes Luiz: no trabalho apresentado na ANPED em 2012, GT 07, os autores realizam uma reflexão sobre as formas de lidar com o corpo e a estética corporal na infância, sendo esses atravessados pelo consumo e discursos midiáticos cada vez mais padronizados.



“Pesquisas com crianças sobre sua vida com as mídias: algumas pistas teórico-metodológicas” de Gilka Girardello: apresentado na ANPED SUL, ano de 2008, linha de educação, comunicação e tecnologia, o trabalho traz algumas orientações que tem servido de apoio na pesquisa com crianças e mídias que visa compreender a recepção da mídia em diferentes situações.



“Usando crianças para vender: Um estudo sobre infância e consumo na publicidade de revistas”, de Paula Deporte de Andrade: apresentado na ANPED SUL de 2010, linha de educação e infância, vem problematizar como as crianças estão sendo articuladas para vender produtos que não são dirigidos a ela, criando assim a concepção da infância do consumo.



“Comunicação e educação: um estudo da construção da memória infantil e a incorporação da cultura escolar no animê”, de Priscila Kalinke Silva e Fátima Maria Neves: apresentado na ANPED SUL em 2010, na linha de educação, comunicação e tecnologias, trata de uma pesquisa baseada em referências bibliográficas sobre a apropriação dos meios de comunicação de massa pelas crianças e adolescentes, mais especificamente sobre o desenho japonês animê e sua inserção no meio escolar.

Além desses trabalhos encontrados no *site* da ANPED e da ANPED SUL, nos deparamos com o livro “Tablets, laptops,

computadores, e crianças pequenas: novas linguagens, velhas situações na educação infantil” (2012) escrito por Gilberto Santos Lacerda e Camila Brasil Braga, “em que realizam um rápido estado da arte voltado para o campo de estudo brasileiro⁶⁶. Vale esclarecer que apesar de não explicitarem os critérios utilizados para tal levantamento, mencionaremos em formato de síntese os trabalhos que mais se aproximam com o tema de nosso projeto:

❖ Mousquer e Rolim (2011) discutem “[...] a utilização de dispositivos móveis como ferramentas de apoio pedagógico na Educação Infantil, evidenciam o desafio da utilização destes pelos professores e pontuam que a escola de Educação infantil é o primeiro espaço institucional em que a criança começa a ampliar suas relações sociais e afetivas”. (In LACERDA; BRAGA, 2012, p. 13). Mousquer e Rolim (2011) ainda afirmam que a escola deve propiciar momentos de:

[...] construção de conhecimentos significativos estimulando-a a desenvolver sua criatividade, e conhecimento cognitivo, o que leva os autores a concluir que o emprego da computação móvel na metodologia do professor na Educação Infantil pode servir para estimular a aprendizagem de forma prazerosa, já que as crianças veem o computador como um brinquedo. (In LACERDA; BRAGA, 2012, p. 14).

⁶⁶ Obras encontradas: “A utilização de dispositivos móveis como ferramenta pedagógica colaborativa na educação infantil” escrito por Mousquer; Rolim, (2011); “Informática na educação infantil: uma experiência no CEI Professor Milo Carli Mantovan” escrito por Lisboa, (2010); “A Microinformática como instrumento da Construção Simbólica” escrito por Oliveira; Fischer, (1996); “O prazer de aprender com a informática na educação infantil” escrito por Mattei, (2003); “Hiperhistórias: ambiente multimídia estimulador das inteligências múltiplas” escrito por Balestro, (2010); “A utilização de recursos tecnológicos na Educação Infantil” escrito por Bozzetto; Carvalho, (1997); “As contribuições da aplicação multimídia interativa na educação infantil: uma visão do professor” escrito por Anunciação (2008); “A utilização das mídias nos CEIM S de Dourado – MS”, escrito por Cruz; Simião (2011); “Espaço Multimídia na Educação Infantil: Refletindo sobre um novo espaço educativo” escrito por Ferreira; Rosa (2002); “Características evolutivas do desenvolvimento infantil de zero a seis anos” escrito por Fortkamp; Raupp (1989); “Informática na Educação Infantil” escrito por Schilickmann, 2006; “Educação infantil, computador e internet: uma análise de produções acadêmicas” escrito por Silva; Duarte (2009).

❖Lisboa (2010) realizou um estudo de caso em um centro de educação infantil em Minas Gerais, cidade de Poços de Caldas, e concluiu que “[...] o computador exerce um fascínio natural sobre as crianças pequenas, que, estimuladas pela máquina, fornecem respostas rápidas a estímulos diversos e lidam com ela de forma prazerosa e sem intimidação” (In LACERDA; BRAGA, 2012, p. 14);

❖Oliveira e Fischer (1996) chegaram a mesma conclusão apresentada no trabalho de Lisboa (2010) e ainda apresentaram a informática como instrumento da construção simbólica para a criança com menos de 6 (seis) anos;

❖Bozzetto e Carvalho (1997) por meio de uma investigação com cinco professores da educação infantil – *Affinity Arts*, rede privada de ensino – localizada em Brasília – DF, concluíram que “o uso dos recursos tecnológicos na Educação Infantil contribui para aprendizagem de conteúdos, desde que os professores dominem o manuseio destas tecnologias”. (In LACERDA; BRAGA, 2012, p. 15);

❖Silva (2009) elaborou uma pesquisa documental que objetivou investigar “como vem sendo abordada, na literatura acadêmica, a utilização do computador e da Internet na Educação Infantil”. Nesta pesquisa a autora chegou a conclusão de que o contato da criança com a tecnologia traz impactos positivos;

❖Cruz e Simião (2011) em seu estudo objetivaram “compreender como pode ser – e como está ocorrendo – a integração das mídias no atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, nas instituições públicas de Educação Infantil no município de Dourados (MS)”. Os autores apresentam a necessidade das diretrizes e referenciais, visto que: “alguns professores avançam por iniciativa própria, enquanto outros ignoram tal possibilidade de trabalho pedagógico neste nível de ensino”. (In LACERDA; BRAGA, 2012, p. 15);

❖Izabel Cristina de Lazari Anunciação (2008) em sua monografia, utilizou como campo as professoras da educação infantil em São Paulo, cidade de Bauru, e concluiu que os recursos multimídia decorrentes da informática podem proporcionar o aumento da interação entre alunos e professores, com resultados positivos na construção do conhecimento pela criança pequena”. (In LACERDA; BRAGA, 2012, p. 16);

❖Setzer (2001) e Matta (2004) são mencionados por Lacerda e Braga (2012) com o intuito de não negligenciar as ideias contrárias ao uso do computador na educação infantil, sendo essas respectivamente:

essa máquina é extremamente nefasta para o desenvolvimento sadio e gradual de crianças e

jovens, pois força atitudes adultas; que o seu uso pode levar a criança a ter uma consciência equivocada de si mesmo e do próprio corpo; e que a imaturidade do pensamento lógico e das habilidades cognitivas das crianças pequenas sinaliza que o contato com uma ferramenta de trabalho virtual, ou imaginário, pode ser prematuro e acarretar prejuízos ao seu desenvolvimento, parece-nos claro que avanços são possíveis e que o contato da criança com o virtual não a afasta do mundo real e pode efetivamente contribuir para o seu desenvolvimento. (In LACERDA; BRAGA, 2012, p. 16).

❖Fortkamp e Raupp (1989) em sua obra “Características evolutivas do desenvolvimento infantil de zero a seis anos” afirmaram que:

é nesta etapa que estão se construindo as categorias fundamentais, que permitirão uma apropriação do mundo por parte da criança. Estas categorias correspondem a funções intelectuais – implicativa, explicativa e reguladora – que, ao final deste período, darão origem às estruturas do pensamento operário concreto. Para os autores, o trabalho com estes conceitos vai sendo construído desde o início da vida escolar da criança e, por isso, podemos começar um trabalho na área da informática educativa desde o início da Educação Infantil. (In LACERDA; BRAGA, 2012, p. 16).

ANEXO C – QUESTIONÁRIO PAIS/RESPONSÁVEIS

Criança & Tecnologia Móvel - Uma pesquisa com crianças do grupo 6A - NDI

Desde o segundo semestre de 2013 realizamos a pesquisa no NDI sobre crianças e tecnologias, que faz parte do Curso de Mestrado em Educação da UFSC. Buscando aprofundar nossa análise, gostaríamos de saber mais informações sobre esse tema. Disponibilizamos um questionário com tempo médio para preenchimento de apenas dois minutos e ressaltamos que sua colaboração é fundamental para a conclusão bem sucedida de nossa pesquisa.

*Na condição de pesquisadoras, conforme lei Brasileira (Res. CNS 466/12), garantimos o sigilo absoluto quanto à identidade do representante, do representado/assistido e das informações.

***Obrigatório**

1 - Qual o grau de parentesco do(s) responsável(eis) pela criança e sua respectiva idade? *
Exemplo 1: Pai 38 anos e Mãe 40 anos. Exemplo 2: Pai 25 anos, Mãe 25 anos e Avó 60 anos.

2 - Qual a profissão do(s) responsável(eis)? *

Exemplo: Pai servidor público e Mãe médica.

**3 - Qual o grau de escolaridade do(s) responsável(eis)? ***

Exemplo: Pai superior incompleto e Mãe superior completo



6 - Quantas vezes na semana seu filho(a) costuma utilizar as tecnologias: *

	Não utiliza	1 vez	2 a 4 vezes	5 a 6 vezes	Todos os dias
Computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laptop/Notebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Celular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>




7 - E quando utiliza, qual seu tempo médio diário? *

	Não utiliza	até 1 hora	até 2 horas	até 3 horas	acima de 3 horas
Computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laptop/Notebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Celular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 - Seu filho(a) acessa jogos por meio das tecnologias acima mencionadas? *

- ☐ Não.
- ☐ Sim. Quais jogos?






9 - Seu filho(a) costuma utilizar as tecnologias para: *

- ☐ Não utiliza
- ☐ Se comunicar
- ☐ Desenhar/ Pintar
- ☐ Fotografar
- ☐ Filmar
- ☐ Navegar na internet
- ☐ Acessar redes sociais
- ☐ Jogar online
- ☐ Jogar offline
- ☐ Outro:

10 - Você considera o uso de laptop e tablet na educação infantil: *

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Sem importância

Justifique



11 - Nome do seu filho(a) e data de nascimento *

Exemplo: Juliana - 25/12/2009

1000

Enviar

Nunca envie senhas em Formulários Google.



100% concluído.

Powered by

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do responsável legal: _____
 Documento de identidade: _____ Data de nascimento / / . CPF nº: _____
 Endereço: _____ No. _____ Apto: _____
 Bairro: _____ CEP: _____ Cidade: _____
 Telefone(s): _____

Nome do representado/assistido: _____
 Idade: _____ Data de nascimento / / .

Eu, acima qualificado consinto que meu representado/assistido participe da pesquisa “Crianças na contemporaneidade: entre representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil”, coordenada pelo pesquisador responsável Dr^a Monica Fantin e conduzida por Juliana Costa Muller aluno/pesquisador do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Estou ciente que esta pesquisa se justifica pela importância de compreender a criança atual e as relações que estabelece com as tecnologias móveis – laptop e tablet – na educação infantil.

1. Ao ser convidado a participar, foi esclarecido que os objetivos da pesquisa são: Identificar as formas de interação – preferências, aprendizagens - das crianças com as tecnologias móveis – laptop e tablet – na educação infantil; Refletir sobre a presença das múltiplas linguagens e possíveis mediações com as tecnologias móveis; Discutir as representações atuais da infância a partir da relação entre criança e tecnologia; Perceber como se manifestam as representações da infância na contemporaneidade; Contribuir com estudos no campo da infância e da mídia- educação. E que tais procedimentos não trarão quaisquer danos à saúde do ora representado/assistido;
2. Os procedimentos de coleta de informações ocorrerão durante as aulas na instituição de ensino, por meio de oficinas propostas com o uso do laptop e do tablet;
3. Estou ciente que os benefícios esperados por participar neste estudo são: estímulo da criticidade em relação aos usos que as tecnologias móveis propõem, esclarecimentos e socializações dos diversos usos que a criança faz da tecnologia;
4. Foi explicado que os pesquisadores garantirão o sigilo absoluto quanto à identidade do representante e representado/assistido, das

informações, sob sua responsabilidade e as penas previstas na Lei brasileira.

5. Estou ciente que a participação do ora representado/assistido é livre, que não resulta em quaisquer prejuízos pessoais, que não implica quaisquer tipos de recebimento de remuneração, auxílio ou subsídio, e que não é necessário pagar por sua livre participação;

6. Estou ciente de que poderei, a qualquer momento, desistir da participação do ora representado/assistido _____, e que os pesquisadores não poderão fazer uso das imagens e filmagens do representado/assistido, assim como essa desistência não implica na responsabilização, ou no cancelamento dos serviços oferecidos pela instituição;

7. Terei o direito de me dirigir, a qualquer momento, ao(s) pesquisador(es) para os esclarecimentos sobre dúvidas que surgirem durante a pesquisa, tendo portanto o direito à informação de que necessitar;

8. Foi esclarecido que os pesquisadores proporcionarão assistência imediata (emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa em situações que venha necessitar) e assistência integral (visando o atendimento decorrente de maneira direta ou indireta da pesquisa);

9. Foi esclarecido sobre os possíveis riscos que, eventualmente podem surgir, ainda que mínimos, dizem respeito a um possível constrangimento em relação às atividades propostas, as respostas dadas pelas crianças e as crianças que não foram autorizadas por seus responsáveis a participar da pesquisa. As medidas tomadas para minimizar os possíveis riscos se referem ao respeito aos sujeitos da pesquisa em querer ou não participar das atividades da pesquisa podendo desistir de tal participação em qualquer momento sem nenhum ônus, e às crianças que não foram autorizadas a participar da pesquisa, será oferecida outro tipo de atividade, que não esteja relacionada com a pesquisa, para que elas não se sintam excluídas.

10. Foi esclarecido que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante da participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte dos pesquisadores envolvidos nas diferentes fases da pesquisa.

11. Estou ciente que os pesquisadores divulgarão publicamente os resultados da pesquisa por meio de publicação de relatórios acadêmicos, artigos, apresentações em eventos científicos e/ou divulgação de outra natureza, sem fins lucrativos.

12. Por fim, estou ciente que receberei uma cópia deste documento com os nomes e telefones de contato dos pesquisadores.

Declaro que concordo LIVREMENTE que o ora representado/assistido _____[filho/genitor] participe desta pesquisa, pois fui totalmente esclarecido sobre ela pelo pesquisador e entendi os objetivos, riscos e benefícios de sua participação neste estudo.

Assinatura do responsável

Florianópolis, _____ de _____ de 2014.

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Tel para contato: () _____

E-mail: _____

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas na Resolução nº 466/12 e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do responsável legal pelo sujeito da pesquisa acima qualificado para a realização desta pesquisa.

Florianópolis, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do Pesquisador Responsável (nome por extenso)

ANEXO E – ROTEIRO UTILIZADO NA ENTREVISTA COM A DIRETORA DA INSTITUIÇÃO

- 1.Qual sua opinião sobre Programa UCA? Indique os aspectos positivos e negativos. (Dependendo da resposta, perguntar: Quais as dificuldades em utilizar o *laptop* e quais as facilidades?
- 2.Qual o objetivo do ProUCA no NDI, visto que ele foi desenvolvido para uso nas escolas das séries iniciais?
- 3.Essa experiência foi piloto? Você conhece outra instituição de Educação Infantil que também recebeu os equipamentos?
- 4.Como foi a inserção dos *laptops* nas turmas?
- 5.Houve formação dos professores para tal? De que forma se organizaram?
- 6.Quantas turmas efetivamente utilizaram ou estão utilizando?
- 7.Há alguma avaliação das propostas desenvolvidas?
- 8.Qual a perspectiva de continuidade?
- 9.O que se faz necessário adequar ao currículo ou PPP da escola a partir da aquisição do ProUCA?

ANEXO F – ROTEIRO UTILIZADO NA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO GRUPO 6

1. Qual sua opinião sobre Programa UCA? Indique os aspectos positivos e negativos. (Dependendo da resposta, perguntar: Quais as dificuldades em utilizar o *laptop* e quais as facilidades? Como surgiu seu interesse pelo ProUCA?)
2. De que forma você inseriu esse projeto ao planejamento do Grupo 6? Com que frequência você utilizava? Tem interesse em utilizar novamente?
3. Que tipo de atividades ou projetos você desenvolve quando utiliza o *laptop* na escola? Quem realizou a escolha quais os principais programas utilizados?
4. O ProUCA consta em seu planejamento?
5. Como surgiu o seu interesse por esse projeto e de que forma você inseriu em seu planejamento?
6. Com que frequência você utiliza o *laptop* do ProUCA?
7. Como se dá a relação entre o trabalho com a tecnologia e com os demais materiais?
8. Você considera válido o uso do *laptop* em seu trabalho e vida profissional?
9. Na sua opinião a aquisição do Programa UCA mudou algo na postura das crianças? Se sim, o que? Por quanto tempo você utilizou o *laptop*?
10. O uso do *laptop* mudou o seu método/sua didática de trabalho? Em caso afirmativo, em que sentido? O que você acha necessário adequar na escola ou no currículo? Exemplo: Organização do espaço, etc.
11. Qual sua opinião sobre a disponibilidade diária de 2 ou 3 *laptops* por sala?
12. Que habilidades desenvolvidas ou reforçadas pelas crianças você acha que podem ser associadas ao uso do *laptop*/uquinha/? Por quê?
13. Fez alguma formação sobre o uso do UCA?
14. Sentiu a necessidade de compartilhar ideias, trocar experiências, conversar sobre os problemas e as dificuldades a respeito do Programa UCA? Encontrou algum professor-parceiro na escola? Como é essa parceria? Costuma pesquisar outras práticas sobre UCA que estão dando certo?

ANEXO G – ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO

12/nov – Um Computador Por Aluno. Tirando foto e brincando com a Webcam (*laptop*).

13/nov – Gravação de vozes e sons com o audacity. O que você gostaria de gravar para que seus colegas adivinhem quem está falando? (*laptop*)

20/nov - Ouvindo algumas gravações e filmando o repertório musical que as crianças trouxeram para uma atividade solicitada pela professora da turma. (*laptop*)

21/nov – Trucagem: aprendendo efeitos de gravação com o laptop (*laptop*)

25/nov – Making-of peça teatral escrita pela turma “Uma história espacial do Grupo 6” (*laptop*)

27/nov – Levantamento dos jogos que as crianças acessam no *laptop* e *tablet*.

29/nov – Jogando com o tablet a partir das preferências das crianças (*tablet*)

02/dez – Problematizando o uso dos jogos por meio de entrevistas que as crianças realizaram entre si. Você acha que deveria ter laptop e tablet na escola? Porque? (*tablet*)

03/dez – Ampliando o repertório das crianças sobre os jogos. (*tablet*)

06/dez – Qual jogo você quer jogar? Fale aos colegas um pouco sobre sua escolha. Qual colega quer jogar esse? Dentre esses que levantaram a mão, com quem você quer jogar? (*tablet*)

10/dez – Devolutiva – Dados da pesquisa de acesso as tecnologias e apresentação das atividades realizadas. DVD contendo o material produzido e os aplicativos utilizados: Planta X Zumbi, Tom, Angry Birds Stard Wars, Angry Birds, Minion Rush, Star Wars Lego, Pou (repertório das crianças). Sugeridos à turma: Color Fill, Atilt 3D, Basketball, Ants Smasher, Fruit Ninja.

10/dez – Momento de socialização/reflexão com o grupo: Como foi brincar com o *laptop* e *tablet*? O que você mais gostou de fazer no tablet e no laptop? Por que?